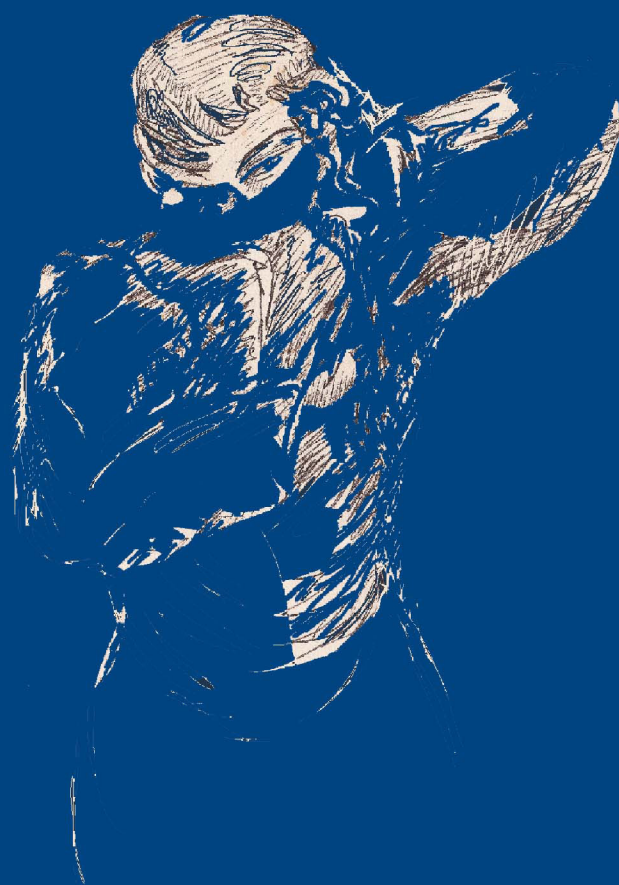


DISCOURS, USAGES, TRACES DE L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE EN CONTEXTE SCOLAIRE

PERSPECTIVES CROISÉES

Sous la direction de Marie-Christine BEAUDRY, Sylvain BREHM
et Jean-François BOUTIN



PUBLICATION: DISCOURS, USAGES, TRACES DE L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE EN CONTEXTE SCOLAIRE.
PERSPECTIVES CROISÉES.

DIRECTEURS: MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, SYLVAIN BREHM ET JEAN-FRANÇOIS BOUTIN

PAGES: 1 - 140

ISBN: 978-2-7622-0358-5

URI: [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/14645](http://hdl.handle.net/11143/14645)

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/14645](https://doi.org/10.17118/11143/14645)

DATE DE PUBLICATION: 2018

Table des matières

Introduction : L'expérience esthétique à l'école... en question	2
Vivre une expérience esthétique au collégial : questionnements théoriques et méthodologiques d'une recherche exploratoire	7
Sylvain Brehm et Marie-Christine Beaudry	
Petit Jean et L'expérience esthétique	18
Isabelle Mili	
Essai de modélisation de l'expérience esthétique	40
Myriam Lemonchois	
<i>Ce n'est pas une œuvre d'art ! - Construire des catégories de perception en contexte scolaire : le cas de la définition de l'œuvre d'art comme outil d'une éducation esthétique</i>	<i>55</i>
Eric Villagordo	
Quels « signes » dans quels « langages » pour qui veut interroger la dimension esthétique d'une expérience ? Formes profanes, formes expertes.....	86
Jean-Charles Chabanne	
Usages esthétiques de la littérature à l'école	100
Chloé Gabathuler	
L'expérience esthétique, un enjeu pour l'éducation et la démocratie	117
Alain Kerlan	

TITRE: INTRODUCTION : L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE À L'ÉCOLE... EN QUESTION

AUTEUR(S): SYLVAIN BREHM, MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, JEAN-FRANÇOIS BOUTIN, ISABELLE MILI, JEAN-CHARLES CHABANNE, CHLOÉ GABATHULER, ALAIN KERLAN, MYRIAM LEMONCHOIS ET ÉRIC VILLAGORDO

PUBLICATION: DISCOURS, USAGES, TRACES DE L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE EN CONTEXTE SCOLAIRE. PERSPECTIVES CROISÉES.

DIRECTEURS: MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, SYLVAIN BREHM ET JEAN-FRANÇOIS BOUTIN

PAGES: 1 - 5

Introduction : L'expérience esthétique à l'école... en question

Le 17 mai 2017 a eu lieu, à l'Université du Québec à Montréal, une première journée multidisciplinaire d'études autour du thème fédérateur de l'expérience esthétique à l'école. Les chercheurs réunis à cette occasion souhaitaient cerner, dans le cadre de cet événement, ce qu'on appelle l'expérience esthétique en contexte scolaire, plus particulièrement dans une perspective didactique. Pour ce faire, nous avons réuni des didacticiens des arts plastiques, de la musique et de la littérature afin d'examiner comment, dans chacun des champs disciplinaires convoqués, se définit la notion d'expérience esthétique, quels sont les dispositifs, les gestes enseignants et les usages à privilégier pour la susciter et quelles traces des relations esthétiques des élèves doivent être considérées comme des données observables. Le présent collectif vise à poursuivre et à partager les réflexions de ces spécialistes.

Il nous semble nécessaire de commencer par nous interroger sur ce que l'on entend par la notion d'« expérience esthétique ». Les conceptions, les définitions et les termes (par exemple « expérience », « relation », « réception » ou « émotion ») utilisés pour la décrire ne font pas consensus et varient selon les théoriciens ou les domaines disciplinaires. À cet égard, doit-on avoir recours à une ou des définitions en fonction de la discipline (musique, peinture, danse, littérature, etc.) dans laquelle on s'inscrit ? Par ailleurs, dès lors qu'on se situe dans une perspective didactique, les caractéristiques et les contraintes du cadre scolaire imposent-elles une définition et une approche spécifiques de l'expérience esthétique ?

On peut difficilement faire l'économie d'une réflexion sur les enjeux et les finalités de l'expérience esthétique à l'école, dans la mesure où celle-ci demeure, par définition, un lieu de formation. S'agit-il de promouvoir une culture (littéraire, plastique, musicale, cinématographique, etc.) commune, le développement d'une conscience autoréflexive, la consolidation progressive, par l'élève d'un habitus culturel fondé notamment sur le capital symbolique (Bourdieu, 1992, 1994), l'« enrichissement du répertoire culturel du sujet lecteur » (Arh et Joole, 2013), la constitution d'une bibliothèque intérieure (Louichon et Rouxel, 2010; Arh et Joole, 2013), ou encore la démocratisation de la culture (Dewey, 2005 ; Kerlan, 2015) ? Bien qu'ils ne soient pas exclusifs, ces objectifs conduisent les enseignants à adopter des indicateurs distincts pour déterminer qu'une expérience esthétique a (eu) lieu (préoccupation explicite, d'ailleurs, d'une autre journée d'études en octobre 2016 à l'ESPE d'Aix-Marseille).

En guise d'exemple, de nombreux enseignants de la classe de français assimilent le plaisir éprouvé lors de la lecture à une expérience esthétique, le développement dudit plaisir et du goût de lire devenant *de facto* le (seul ?) signe que leurs élèves ont vécu des expériences esthétiques en classe. En soi, ces maîtres adhèrent visiblement à une représentation minimaliste, voire stéréotypée (Dufays, 2010) de ce que Rosenblatt (1986) entendait par l'idée de transaction esthétique.

Doit-on, par ailleurs, tenir pour négligeables, voire indésirables, les manifestations de l'inconfort d'un choc, les témoignages de la violence d'un bouleversement, voire d'une répulsion suscités par une œuvre (littéraire, plastique, musicale, cinématographique, etc.) ? De tels problèmes nous ont conduits à nous demander comment distinguer, recueillir, exploiter les postures et les traces des élèves qui rendent compte de cette expérience, mais aussi comment et quoi évaluer ?

Il est utile, dès lors, d'examiner quels dispositifs didactiques (Gabathuler, 2013; Gabathuler et Schneuwly, 2014) et quels gestes des enseignants (Chabanne et Villagordo, 2008) semblent le mieux susciter une expérience esthétique et permettre aux élèves d'apprendre à la ressentir, à l'exprimer, à la décrire et à la commenter. Quels discours l'enseignant doit-il tenir pour accompagner, favoriser, étayer, soutenir celui des élèves ? Quel peut être le rôle d'intervenants extérieurs (artistes ou écrivains, par exemple) dans un dispositif didactique ? Quelle place et quel rôle réserver aux activités de création, notamment dans les cours de français où, en dépit de changements relativement récents, les élèves sont encore bien plus souvent des récepteurs que des « producteurs de textes » (Barthes, 1970) ? Quelles « compétences » esthétiques, en bout de course, acquérir et développer dans l'espace scolaire et (inter)disciplinaire ?

Le processus réflexif qui a été amorcé à l'occasion de la journée d'études et qui se prolonge par cette publication émane du profond désir de créer un espace de discussion, ni tapageur ni bruyant, qui nous ressemble et nous rassemble autour d'une même question et d'une même conception de la recherche, à la confluence de l'épistémologie et du pragmatisme didactique. Cet espace est envisagé avant tout comme un lieu propice à l'épanouissement de l'intelligence collective, grâce à l'échange et à la mutualisation de nos idées, de nos travaux, de nos lectures, de nos questions et de nos doutes. Un lieu, également, de *rendez-vous* périodiques pour partager les savoirs et les expériences, les mettre en commun, les co-construire, les faire évoluer ensemble.

Cette démarche, en somme, se veut singulière, dans la mesure où ses dimensions affective, intellectuelle et professionnelle nous semblent également importantes. Néanmoins, ce n'est pas la recherche d'un consensus qui nous anime. La démarche initiée dans ce projet vise, au contraire, à créer des échanges au long cours, entre des chercheurs d'horizons et d'ancrages divers, qui s'inscrivent dans des traditions disciplinaires et des perspectives parfois fort différentes. Des chercheurs réunis par leur envie, fondamentale et partagée, de permettre aux élèves de vivre de véritables expériences esthétiques à l'école.

Le collectif s'ouvre par une réflexion de Sylvain Brehm et Marie-Christine Beaudry issue d'une recherche exploratoire menée dans une classe de littérature au collégial. Au travers d'observations réalisées en classe et d'entretiens auprès d'étudiants, ils souhaitent décrire des dispositifs qui visent à faire vivre aux étudiants des expériences esthétiques par la réception et la production d'œuvres littéraires. La collecte de données a cependant généré plus de questions que de résultats. Les auteurs présentent les principales hypothèses théoriques et méthodologiques qu'ils dégagent de cette recherche.

Par la suite, Isabelle Mili explicite comment des élèves confrontés à une œuvre musicale « ne peuvent laisser aller leur moi » qu'à certaines conditions, pour reprendre les propos de John Dewey. À partir de situations de réception musicale particulières, elle montre comment celles-ci peuvent conduire à repenser le cadre de référence en matière de réception. Elle s'attarde également aux liens entre planification didactique et expérience esthétique, qui apparaissent particulièrement intéressants à examiner dans la mesure où les choix opérés, dans leurs domaines respectifs, par les enseignants, les compositeurs et les interprètes, déterminent les repères musicaux mobilisés par les élèves pendant l'écoute.

La contribution de Myriam Lemonchois vise à définir, à partir d'une recension des écrits, l'expérience esthétique en tant qu'objet de recherche ou d'enseignement. Elle relève deux approches, qui correspondent à deux façons de définir et d'étudier l'expérience esthétique, et qui ont tout autant des impacts sur l'enseignement des arts et de la littérature. Cette première analyse l'amène à dégager quatre caractéristiques de l'expérience esthétique : l'engagement esthétique comme volonté de percevoir les qualités esthétiques d'une œuvre, les connaissances nécessaires à la contextualisation d'une œuvre, une intelligence du sensible et une « unité » entre tous ces éléments.

Dans le chapitre suivant, Eric Villagordo aborde la question de la constitution d'un musée intérieur, qui serait propice au développement du sens esthétique, de la culture, et de compétences scolaires transversales. Il présente une recherche-action menée auprès d'élèves de 8-10 ans qui visait à créer un parcours d'éducation culturelle et artistique. À partir d'une série d'exemples d'œuvres contradictoires, les élèves étaient invités, par la forme d'un débat interprétatif, à se prononcer sur le fait que ce soit ou non des œuvres d'art. Il montre comment le questionnement lié à la définition de l'œuvre d'art peut s'avérer un précieux outil pour une éducation esthétique.

Jean-Charles Chabanne poursuit la réflexion en répondant à trois des questions ayant traversé cette journée de réflexion : Comment définir l'expérience esthétique ? Peut-on l'évaluer ? Quelle compétence professionnelle est sollicitée ? Les réponses qu'il apporte sont étroitement liées à des résultats issus d'une recherche-intervention-formation d'enseignants de classes préélémentaires, dont la mission consiste à initier à une éducation artistique et culturelle, qui comporte une dimension d'éducation esthétique.

C'est à une réflexion sur les usages esthétiques de la littérature à l'école que nous convie ensuite Chloé Gabathuler. Dans ce chapitre, elle présente les principaux résultats d'une recherche empirique qui visait à décrire et à analyser le rôle ainsi que la nature de la relation esthétique lors de la lecture de textes littéraires dans des classes du primaire et du secondaire. Elle met en relief des dispositifs variés qui sont mis en place pour activer différents usages esthétiques des textes littéraires en contexte scolaire.

Enfin, Alain Kerlan illustre comment l'accès à l'expérience esthétique constitue un enjeu nécessaire à la démocratisation culturelle, qui ne saurait se limiter au simple accès aux œuvres et à la pratique artistique. En s'appuyant sur les travaux de Jean-Marie Schaeffer et de Marianne Massin, il rappelle les caractéristiques spécifiques de l'expérience esthétique. Il propose une conception éducative alliant une esthétique de la sensorialité à une pédagogie de la créativité, et fondée sur ce que Hans Georg Gadamer identifie comme les trois invariants de l'œuvre d'art et de l'expérience esthétique : le jeu, le symbole et la cérémonie.

Sylvain Brehm

Marie-Christine Beaudry

Jean-François Boutin

Isabelle Mili

Jean-Charles Chabanne

Chloé Gabathuler

Alain Kerlan

Myriam Lemonchois

Eric Villagordo

Références

- Ahr, S. et Joole, P. (2013). Transmission et expérience esthétique dans les premier et second degrés. *Recherches & Travaux*, (83). Repéré à <http://recherchestravaux.revues.org/657>
- Barthes, R. (1970). *Le Plaisir du texte*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- Chabanne, J. et Villagordo, E. (2008). Dire l'expérience esthétique : le développement conjoint des compétences culturelles, identitaires et langagières. Dans J. Aden (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques* (p. 281-306). Paris : Le Manuscrit.
- Dewey, J. (2005). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard.
- Dufays, J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Bruxelles : Peter Lang.
- Gabathuler, C. (2013). Quelle place pour la relation esthétique dans l'enseignement de la lecture littéraire ? Analyses comparatives dans des classes du primaire, du secondaire I et du secondaire II. *Recherches & Travaux*, (83), 147-160.
- Gabathuler, C., et Schneuwly, B. (2014). Relations esthétique, éthique et émotionnelle au texte littéraire. Deux textes contrastés au fil des niveaux scolaires. *Lidil*, (49), 153-176.
- Kerlan, A. (2015). L'expérience esthétique, une nouvelle conquête démocratique. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 5(2), 266-286.
- Louichon, B. et Rouxel, A. (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Rosenblatt, L. M. (1986). The aesthetic transaction. *The Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 122-128.

TITRE: VIVRE UNE EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE AU COLLÉGIAL : QUESTIONNEMENTS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES D'UNE RECHERCHE EXPLORATOIRE

AUTEUR(S): SYLVAIN BREHM ET MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PUBLICATION: DISCOURS, USAGES, TRACES DE L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE EN CONTEXTE SCOLAIRE. PERSPECTIVES CROISÉES.

DIRECTEURS: MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, SYLVAIN BREHM ET JEAN-FRANÇOIS BOUTIN

PAGES: 6 - 16

URI: [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/14638](http://hdl.handle.net/11143/14638)

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/14638](https://doi.org/10.17118/11143/14638)

Vivre une expérience esthétique au collégial : questionnements théoriques et méthodologiques d'une recherche exploratoire

Sylvain Brehm, Professeur, Université du Québec à Montréal

Marie-Christine Beaudry, Professeur, Université du Québec à Montréal

Résumé : Ce chapitre fait état d'une recherche exploratoire portant sur des dispositifs didactiques mis en place dans une classe de littérature auprès d'étudiants de niveau collégial. La finalité annoncée de ces dispositifs est à la fois de faire vivre aux étudiants des expériences esthétiques par la réception et la production d'œuvres littéraires, et de favoriser l'acquisition de savoirs et de compétences analytiques. Au travers des observations menées en classe et des entretiens réalisés auprès des étudiants, nous souhaitons notamment décrire ces dispositifs ainsi que les expériences vécues par les étudiants. La collecte de données a cependant généré plus de questions que de résultats. Nous présentons les principales hypothèses théoriques et méthodologiques que nous dégageons de nos analyses et réflexions.

Mots-clés : Expérience esthétique, réception et production d'œuvres littéraires, enseignement collégial, slam

L'enseignement de la littérature au collégial et l'expérience esthétique

Depuis une quinzaine d'années, nombreux sont les chercheurs à dénoncer l'effet néfaste de l'excès de formalisme et de technicisme dans l'enseignement pré-universitaire de la littérature. Cette remise en question émane aussi bien des didacticiens (Chabanne, Dunas et Valdivia,, 2004; Dufays, 2007; Langlade et Fourtanier, 2007) que des spécialistes des études littéraires (Jouve, 2010; Schaeffer, 2011; Todorov, 2007). Leur constat est assez unanime : l'école peine encore à revaloriser les dimensions affective et émotionnelle de la lecture (Baroni et Rodriguez, 2014; Rouxel et Langlade, 2004; Vernay, 2013) et à faire vivre des expériences esthétiques (Rouxel, 2014) aux élèves.

Au Québec, cette difficulté se manifeste plus particulièrement au niveau collégial, où la conciliation entre le déploiement d'une posture réflexive et la manifestation d'une réaction subjective aux textes constitue souvent un défi pour les enseignants. Le problème tient en grande partie à la nature des exigences ministérielles qui mettent exclusivement l'accent sur l'acquisition de compétences analytiques et scripturales. Le développement de ces compétences, s'il permet une compréhension fine des œuvres, se réalise souvent en occultant les enjeux, les jugements, les émotions, les sensations, en somme les expériences – ou non expériences – esthétiques des lecteurs. C'est souvent l'une *ou* l'autre des postures de lecture qui est mise en place dans les dispositifs d'enseignement de la littérature comme si, d'emblée, les deux étaient concurrentes et ne pouvaient cohabiter. Dans ce contexte, l'expérience esthétique est rarement envisagée comme un objectif des activités d'enseignement. En outre, la rareté des expériences esthétiques vécues par les étudiants dans les classes de littérature du collégial n'est quasiment jamais problématisée et interrogée. Or, les savoirs et compétences analytiques ne devraient-ils pas être au service du partage et de l'explicitation de cette (non)expérience ? Ne serait-ce pas une opportunité pour les étudiants de donner un sens à leurs apprentissages ?

Lorsqu'elle survient à l'école, l'expérience esthétique se produit dans un contexte spécifique, codifié, parfois contraignant et artificiel. Pour parvenir à saisir et définir ses caractéristiques, nous nous fondons à la fois sur les travaux des théoriciens littéraires (Genette, 1997), des philosophes européens et américains (Dewey, 2005; Kerlan, 2015; Rochlitz, 1994, 1995; Schaeffer, 2000, 2015), et des didacticiens en littérature et en arts (Chabanne et Villagordo, 2008). L'expérience esthétique est, selon eux, une expérience sensible (sensorielle et émotionnelle) et cognitive, à la fois singulière, subjective (Genette, 1997; Schaeffer, 2000, 2015) et collective (Rochlitz, 1994, 1995), issue de la production ou de la réception d'une œuvre. En nous inscrivant dans la conception de Dewey, nous faisons l'hypothèse que c'est entre autres par les expériences esthétiques multipliées que nous pouvons contribuer à donner du sens aux apprentissages faits en lecture et en écriture, l'objectif en contexte scolaire n'étant pas de donner une suprématie aux émotions, aux sens et au plaisir, mais plutôt de permettre aux élèves d'attribuer un sens à la relation qu'ils entretiennent avec les œuvres, que ces dernières soient lues ou encore produites par les élèves eux-mêmes. L'expérience de lecture-écriture littéraire, même menée en classe, peut ainsi ouvrir sur une expérience esthétique, celle-ci constituant une dimension de l'expérience de lecture-écriture littéraire.

L'observation et le partage d'une telle expérience passent par une médiation multimodale : « de soi à soi, de soi à l'autre [...] par du verbal, de l'écrit, par de l'iconique, du graphique (schéma, croquis...), par du corporel (mimer...) » (Chabanne et Villagordo, 2008, p. 10). Le rôle de l'enseignant est alors tout en finesse, à la fois guide, facilitateur et médiateur de la réception des élèves. Il les conduit tour à tour à observer attentivement, à décrire leur observation mais aussi « leur parcours » dans l'œuvre rencontrée (Lemonchois, 2012), à se questionner et questionner l'œuvre pour éventuellement construire du sens et interpréter l'œuvre. Il les amène à réagir, puis à réfléchir aux effets que le texte – lu ou produit – suscite en eux.

La rencontre et la recherche menée

Munis de ces quelques constats et réflexions théoriques, nous avons rencontré une enseignante de littérature du collégial. Elle poursuit, par son enseignement, deux objectifs principaux. D'une part, favoriser l'épanouissement et l'expression subjective et critique de ses étudiants en cherchant à leur faire vivre des expériences esthétiques; d'autre part, tenter de renouveler leur rapport à la littérature et le rendre signifiant pour eux. Pour ce faire, elle met en place cinq dispositifs d'enseignement-apprentissage articulés autour d'une ou plusieurs œuvres, dont la première finalité est de faire vivre des expériences esthétiques par la réception et la production d'œuvres littéraires, la seconde étant de permettre aux étudiants d'acquérir des savoirs et des compétences analytiques. Ajoutons que, selon l'enseignante, ses étudiants sont en difficulté en français écrit et que nombre d'entre eux semblent avoir un rapport parfois conflictuel avec la littérature telle qu'elle leur a été souvent présentée et enseignée dans leur cursus scolaire. Selon ce qu'elle a remarqué, les dispositifs mis en place semblent avoir des effets positifs sur eux.

Forts de cette rencontre, nous avons entrepris une recherche exploratoire. Nous souhaitons voir les effets des dispositifs didactiques mis en place par l'enseignante sur des étudiants du collégial. Plus spécifiquement, nous cherchions à 1) décrire ces dispositifs didactiques; 2) en décrire les effets sur les étudiants 3) cerner, dans les dispositifs, les éléments qui contribuent à susciter ces effets.

Nous avons suivi 22 étudiants de niveau collégial dans une classe de littérature dite « jumelée » d'un collège de la banlieue nord de Montréal. Ce type de classe a pour particularité d'accueillir des étudiants (17-18 ans) majoritairement francophones présentant des difficultés en français écrit. Ils bénéficient, à ce titre, de trois périodes de cours supplémentaires hebdomadaires (7 heures au lieu de 4 heures par semaine). Les étudiants sont au début de leur parcours au collégial.

Tous les enseignants des classes jumelées travaillent de concert à la mise en œuvre de cinq projets pédagogiques novateurs qui structurent le calendrier de la session (d'une durée de 15 semaines). Pour notre part, nous avons amorcé la recherche en suivant le déroulement d'un premier dispositif centré sur le *slam* qui s'est déployé sur cinq semaines, bâti autour d'un album de Grand Corps Malade. Les grandes étapes du dispositif sont les suivantes (nous ne sommes pas intervenus dans l'élaboration ni dans sa mise en œuvre) :

1. présentation magistrale par l'enseignante du genre et de quelques slameurs, dont Grand Corps Malade
2. lecture et analyse des textes de Grand Corps Malade (individuellement, en équipe et en grand groupe)
3. atelier d'écriture et de performance de slam avec un slameur professionnel dans le café du collège
4. rédaction individuelle d'un slam selon une grille de création établie par l'enseignante
5. présentation en classe du slam écrit individuellement
6. échanges écrits et oraux, à partir d'une grille de correction reprenant les éléments de la grille de création, avec les pairs et l'enseignante sur le slam écrit
7. réécriture individuelle du slam en fonction des réactions et commentaires des pairs et de l'enseignante
8. deuxième présentation en classe de la version retravaillée des slams et sélection de trois slams « coups de cœur » par classe
9. présentation de tous les coups de cœur des classes jumelées lors d'une soirée slam, animée par une slameuse professionnelle, dans la salle de spectacle du collège. Les parents et tous les étudiants des classes jumelées étaient conviés à cette soirée, où étaient présentés à la fois les slams vainqueurs des classes, les slams d'un gagnant de l'année précédente et les slams de la slameuse professionnelle.
10. analyse finale et individuelle, en classe, d'un texte de Grand Corps Malade

Dans ce dispositif, le postulat est que la lecture des slams (des pairs, de Grand Corps Malade), la création personnelle d'un slam, l'écoute des slams lors de la soirée slam, la participation (en tant qu'acteur ou spectateur) au spectacle en marge de la classe peuvent générer une expérience esthétique. En parallèle, l'analyse finale de même que le slam écrit sont supposés refléter la compréhension et l'interprétation des textes – voire du genre – analysés.

Afin de répondre à nos objectifs, nous avons employé différents outils de collecte de données, soit l'observation, la tenue d'un journal par chacun des chercheurs et l'entretien semi-dirigé. En nous inscrivant dans une démarche de type ethnographique, nous avons observé *in situ* les étudiants et l'enseignante à plusieurs reprises pendant le déroulement du dispositif et en différentes circonstances : en classe, durant l'atelier avec le slameur, lors de la soirée slam. En parallèle à ces observations, des entrevues individuelles avec six étudiants ont été menées à différentes étapes du dispositif : au début, après la rencontre avec le slameur, après les échanges en équipe, après la deuxième prestation devant la classe, après la soirée slam. Enfin, un entretien en grand groupe, en classe, réalisé après la soirée slam a clos la collecte de données pour les étudiants.

Les questions des entretiens individuels portaient notamment sur les œuvres créées (quels choix, pourquoi, les étudiants se sentent-ils plus « créateurs »...), sur les slams lus et écoutés de leurs pairs (qu'ont-ils apprécié, pourquoi, influence sur eux), sur la rencontre avec le slameur lors de l'atelier (leurs impressions, ce qu'ils pensent en retirer, le rôle de l'artiste dans cette rencontre, le degré de difficulté associé à ce qu'ils ont fait, comment ils tiendront compte des commentaires et des propos du slameur), sur le rôle joué par les commentaires des pairs et de l'enseignant (les commentaires ont-ils aidé ou non, comment ont-ils tenu compte des commentaires des pairs). Les questions en grand groupe portaient sur la soirée slam (ce qu'ils ont apprécié, pourquoi ont-ils claqué des doigts, le lieu...).

Enfin, tout au long du déroulement du dispositif, nous avons mené des entretiens semi-dirigés avec l'enseignante. Ils ont apporté des informations supplémentaires et complémentaires à nos observations afin de décrire le dispositif.

Nos constats

Notre enquête nous a rapidement confrontés à un problème fondamental : comment saisir un objet au caractère aussi polysémique que l'expérience esthétique ? Il nous a ainsi fallu composer avec des obstacles d'ordre à la fois méthodologique et théorique (conceptuel).

L'une des premières difficultés à laquelle nous nous sommes heurtés a été, justement, la collecte de données. Certes, il s'agit d'un écueil fréquemment rencontré en recherche empirique. Il nous a été difficile de suivre durant cinq semaines les étudiants qui s'étaient montrés enthousiastes, au début de la recherche, pour participer à des entrevues tout au long de celle-ci. Des conflits d'horaires ou des absences de leur part ne nous ont pas permis de les rencontrer lors de toutes nos venues en classe. Par ailleurs, il est rapidement apparu difficile d'obtenir des réactions très élaborées, ce qui nous ramène à la difficulté de définir l'expérience esthétique : vers quoi diriger l'entretien ? Comment susciter des réponses ? Quels éléments de ces dernières identifier comme les indices, les traces du vécu d'une expérience esthétique ?

Au terme des cinq semaines d'observations, de confrontations de journaux tenus par les deux chercheurs et d'échanges avec les étudiants, nous avons constaté que les données recueillies étaient peu nombreuses, qu'elles nous permettraient difficilement d'en dégager des résultats et qu'elles soulevaient finalement plus de questions qu'elles n'apportaient de réponses.

Ce constat nous a conduits à soulever plusieurs questions. Les difficultés rencontrées sont-elles imputables aux limites de nos observations et de notre analyse, qui ne nous auraient pas permis de déceler ou cerner des éléments pourtant pertinents dans les témoignages des élèves ? Peut-on voir dans notre difficulté à observer des traces du vécu d'une expérience esthétique, dans le discours de ces derniers, la confirmation que « les cheminements par lesquels les lecteurs accèdent à l'expérience esthétique sont insaisissables » (Rouxel, 2014) ?

À défaut de pouvoir apporter des réponses tranchées à ces questions, nous avons tenté de déterminer ce qui, dans notre protocole d'observation et d'analyse, dans la *réponse* des élèves aussi bien au dispositif mis en place par l'enseignante qu'à nos propres sollicitations, ainsi que dans le dispositif lui-même, pouvait expliquer les difficultés rencontrées lors de cette recherche.

Nous

Force est de reconnaître que notre enthousiasme, suscité par l'intention déclarée de l'enseignante (faire vivre une expérience esthétique aux élèves), nous a conduits à tenir pour acquis, d'une part, que notre conception de l'expérience esthétique était partagée par tous les acteurs (l'enseignante et ses élèves, l'enseignante et nous), d'autre part, qu'elle pouvait être mise en œuvre, qu'elle pouvait être « vécue » devant nous et, par le fait même, « observée ». Or, non seulement ce concept ne fait pas l'objet d'une définition unanime et consensuelle, mais, de plus, il apparaît rarement, sinon jamais, dans le discours des étudiants. Cela ne signifie toutefois pas nécessairement que ces derniers ne vivent jamais ce qui s'apparente à une expérience esthétique, mais tout simplement, par exemple, qu'ils nomment autrement ce type d'*expérience*, qu'ils ne lui accordent pas une valeur et une saillance particulières au regard de leur vécu quotidien, qu'ils ne savent comment exprimer la

spécificité de leur expérience ou encore qu'ils ne ressentent pas le besoin de la partager (à tout le moins avec leur enseignante ou des chercheurs venus les interroger à ce propos).

Nous étions également convaincus que la nature du dispositif mis en œuvre par l'enseignante favoriserait des expériences esthétiques en classe, d'une part parce qu'il engage les étudiants dans des activités dont la finalité n'apparaît pas uniquement scolaire (rencontrer des artistes, lire et écrire dans des situations « authentiques » dans la mesure où la création de slams donne lieu à de véritables joutes), d'autre part parce qu'il convie ces mêmes étudiants à des activités hors de la classe. En d'autres mots, l'un des objectifs de l'enseignante est de décroquer les pratiques de lecture et d'écriture privées et scolaires. Pourtant, rien ne garantit que l'intention de l'enseignante soit perçue et partagée par les étudiants. De plus, le dispositif, dans sa forme inhabituelle pour le collégial que dans son contenu, peut générer des expériences multiples, mais qui ne sont pas nécessairement *esthétiques* pour chacun des étudiants, peut-être encore moins dans l'immédiat. Nous avons cependant concentré notre regard de chercheurs sur la dimension esthétique, occultant possiblement d'autres expériences qui peuvent avoir été vécues par les étudiants, mais que nous n'avons pas pu cerner.

Eux

Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'observation des étudiants et, d'une manière générale, les réponses obtenues de leur part ne nous ont pas permis de dégager des résultats élaborés. Cela tient en partie à des difficultés d'ordre logistique (absences de certains étudiants à des cours auxquels nous avons assisté, manque de temps pour les rencontrer en entrevue). De plus, l'observation des étudiants nous a permis de relever qu'ils interagissaient peu en classe, répondaient brièvement aux questions de l'enseignante ou aux interventions de leurs pairs. Ils nous sont apparus calmes en classe, réalisant les différentes activités proposées par l'enseignante ou le slameur selon les consignes données. En ce sens, ils semblent avoir joué le jeu de l'élève scolaire : présents en classe, effectuant les tâches demandées. Cependant, nous pouvons nous interroger sur leur *réelle* participation (Guetzkow, 2002). Ont-ils été déstabilisés par les différentes interventions de l'enseignante et du slameur, par les tâches à réaliser, par notre présence ? Au contraire, ont-ils plutôt retrouvé un cadre, et surtout des exigences, qui diffèrent finalement peu de ce à quoi ils ont été habitués dans leur cursus scolaire, c'est-à-dire écrire un texte et analyser une œuvre ? Leur difficulté en français écrit, et plus largement leur rapport parfois conflictuel avec la littérature, voire avec l'école, peut-il avoir mis potentiellement « hors jeu » certaines réactions ? Ce sont autant de questions soulevées pour lesquelles nous n'avons pas de réponse.

En outre, les étudiants que nous avons interrogés individuellement ont souvent exprimé des idées qui, de prime abord, semblent contradictoires : « oui j'ai aimé cela [les activités de création], mais je n'ai pas eu de plaisir » ; « le projet m'a fait comprendre l'importance d'écrire, de toucher les gens par l'écriture [...] non, le projet ne m'incite pas à lire ou à écrire plus, ou à écrire ou à lire, j'aime bien Patrick Sénécal comme lecture extrascolaire parce que les histoires sont plausibles (sic) ». Réunis en grand groupe, les étudiants ont fourni des réponses encore moins nombreuses et moins développées : « c'était intéressant », « ça ne m'a pas dérangé de faire ça », « j'ai aimé les figures de style ». Pourtant, plusieurs d'entre eux ont exprimé des marques d'appréciation positive trois jours auparavant, lors de la soirée slam. Même lorsqu'invités à élaborer davantage par des relances, des reformulations, les étudiants interrogés ne se sont exprimés que fort peu. Est-ce la gêne de prendre la parole devant des chercheurs ? Est-ce par crainte de dévoiler leurs réactions devant nous, parfois devant leurs pairs ? Est-ce par difficulté à identifier et nommer ce qu'ils ont vécu ? Il n'en demeure pas moins que les étudiants nous ont dit avoir été intéressés par la découverte de la création de leurs pairs, la nouveauté de l'activité, la rencontre avec l'artiste en dehors de la classe lors de l'atelier et la possibilité de se percevoir comme des individus et non seulement comme des élèves. La parole s'est libérée également un peu plus quand ils ont parlé des lieux : la

rencontre avec le slameur dans un café du collège, la soirée avec tous les groupes dans une salle de spectacle sont des endroits qui les ont sortis de leur routine habituelle des classes, ce qu'ils ont apprécié. Cela nous amène à nous interroger sur l'importance du rôle du lieu dans l'expérience esthétique et, conséquemment, sur la possibilité de vivre une expérience esthétique authentique en classe, dans un contexte qui, par définition, est imposé et formaté... La difficulté de démêler ce qui relève de problèmes d'ordre méthodologique et d'ordre théorique se pose de nouveau.

Les entrevues avec les étudiants ont également mis au jour un autre paradoxe. Bien qu'ils soient unanimes à déclarer faire confiance à l'artiste chargé de l'atelier de création, à dire que celui-ci les a encouragés à écrire et les a outillés, ils n'ont pas vraiment tenu compte de ses conseils lors de la création de leur propre slam. Leur principale préoccupation a été de répondre aux attentes supposées de leur enseignante. En ce sens, ils ont adopté une même posture scolaire face à l'artiste et à l'enseignante. D'ailleurs, les réponses évoquées plus haut révèlent, justement, que nous n'avons probablement eu accès qu'aux « sujets scolaires ».

Le dispositif

Certains constats peuvent-ils être imputables au dispositif lui-même ? Ce dernier permet-il vraiment le développement d'un sujet « esthétique » ? La plupart des textes présentés en exemple, au début de la séquence, ont contribué à inscrire le slam dans un *genre* spécifique : le récit de soi. Cet effet d'exemplarité, peut-être involontaire, a effectivement suscité des textes égotistes, dans lesquels primaient les dimensions affective et émotionnelle. Par ailleurs, ce dispositif mobilise le français écrit comme médium. Or, comme nous l'avons signalé plus haut, les classes jumelées regroupent justement des étudiants faibles en français. En ce sens, les activités demandées ont-elles pu les confronter à leurs difficultés à manier la langue, en plus de leur donner le sentiment d'accomplir une autre tâche scolaire ?

Plusieurs remarques sur le contrat didactique, dégagées de nos observations et des différents entretiens, s'imposent :

- Les tâches demandées aux étudiants présentaient un caractère contraignant, en particulier parce qu'elles ont été imposées aux étudiants. De même, l'appariement avec d'autres étudiants, lors du travail d'équipe, a été décidé par l'enseignante. En outre, s'exposer devant ses pairs et interpréter devant eux une création personnelle a pu générer de l'anxiété, sachant que ces étudiants sont à un âge où le jugement des pairs est important. Enfin, la grille de création n'appelait pas explicitement à la réflexivité, mais insistait plus sur la présence de certains procédés stylistiques dans le texte de création. À cet égard, le contrat didactique, s'il était clair pour l'enseignante, l'était-il pour les étudiants ?
- L'enseignante a joué un rôle décisif, durant toute la séquence, en intervenant pendant le processus de création et en évaluant le texte final. D'ailleurs, tous les étudiants savaient que le processus et le produit de leur création étaient soumis à une évaluation formelle de l'enseignante.

- La place et le rôle tenus par l'enseignante invitent à s'interroger sur ceux des étudiants, notamment sur leurs intentions d'écriture et sur le destinataire implicite de leurs textes. À cet égard, si nous avons pu observer quelques moments d'échanges sur les textes (des étudiants et de Grand Corps Malade), en revanche nous n'avons pas vraiment assisté à l'émergence d'une communauté de lecteurs, ni d'espaces de discussion sur les lectures subjectives des textes créés par les élèves et de ceux de Grand Corps Malade. Cela suscite des interrogations quant à la participation réelle des étudiants. Les invitait-on réellement à être partie prenante, à être plus que des sujets scolaires, dans la production et la réception ? Même si la participation des étudiants était déterminante dans la création par exemple du slam, était-ce pour autant une participation authentique (Lemonchois, 2010) ? Jusqu'à quel point les étudiants sentaient-ils qu'ils pouvaient réellement prendre des décisions de créateur ou de lecteur ? Ont-ils seulement perçu qu'ils y étaient invités ?

Conclusion

Si nous avons relevé que certains étudiants « vivaient quelque chose », nous ne pouvons pour autant le qualifier. Est-ce possible, d'ailleurs ? Doit-on le faire ? Cette expérience, si elle revêt une dimension esthétique pour des étudiants, est-elle le fruit du hasard, survenant au détour d'une activité planifiée par l'enseignant (poursuivant un autre objectif) ou, au contraire, peut-elle nécessairement survenir d'une planification méthodique ? Peut-elle être une visée didactique ou doit-elle demeurer une retombée possible ? Tous les élèves n'ont pas les mêmes dispositions face aux deux versants de l'expérience esthétique, la production et la réception. Par ailleurs, ce n'est pas parce qu'ils n'expriment pas, peu ou mal leur réception en contexte scolaire qu'ils ne vivent pas des expériences esthétiques dans leur vie privée, ou même dans le contexte scolaire.

Comme le suggérait Troyas à propos de la formation artistique,

si tous les élèves n'auront pas à se livrer un jour aux plaisirs de la création personnelle, tous gagneront néanmoins à avoir été culturellement préparés aux plaisirs de la contemplation et de la participation aux décisions esthétiques. À ceux qui ont le goût de la pratique, donnons le goût du jugement. À ceux qui n'éprouvent que le besoin de contemplation, donnons-leur, certes, le goût de l'expression mais donnons leur aussi les moyens du jugement (1992, p. 4).

« [L]e talent se forme, l'inspiration s'acquiert, l'émotion se prépare » (Porcher, 1973, p. 9). Et si, plutôt que de chercher à décrire l'expérience (esthétique) telle que vécue par les étudiants, nous ne cherchions pas plutôt à (mieux) éduquer leur regard, à leur apprendre à imaginer, à leur apprendre à créer, bref, à leur donner une éducation esthétique ?

Bibliographie

- Baroni, R. et Rodriguez, A. (2014). Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement. *Études de Lettres*, (295).
- Chabanne, J.-C., Dunas, A. et Valdivia, J. (2004). Entre social, affects et langages, l'oeuvre comme médiation. *Le français aujourd'hui*, (145), 76-83.
- Chabanne, J.-C. et Villagordo, É. (2008). Dire l'expérience esthétique : le développement conjoint des compétences culturelles, identitaires et langagières. Dans J. Aden (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques* (p. 281-306). Paris : Le Manuscrit.
- Dewey, J. (2005). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard.
- Dufays, J.-L. (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui : pour quoi faire ?* Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Genette, G. (1997). *L'œuvre de l'art, tome 2 : La relation esthétique*. Paris : Seuil.
- Guetzkow, J. (2002). *How the arts impact communities: An introduction to the literature on arts impact studies*. Communication présentée à Taking the Measure of Culture Conference, Princeton University, New Jersey. Repéré à <https://www.princeton.edu/~artspol/workpap/WP20%20-%20Guetzkow.pdf>
- Jouve, V. (2010). *Pourquoi étudier la littérature ?* Paris : Armand Colin.
- Kerlan, A. (2015). L'expérience esthétique, une nouvelle conquête démocratique. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 5(2), 266-286.
- Langlade, G. et Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *Didactique du français, les voies actuelles de la recherche* (p.101-123). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lemonchois, M. (2010). Un nouveau champ d'investigation : la participation des élèves à la création lors d'intervention d'artistes dans des écoles primaires. Communication présentée à *Encounters on Education / Encuentros sobre Educación / Rencontres sur l'Éducation*, (11), 99-114.
- Lemonchois, M. (2012). *Nouvelle définition de l'enfance et enjeux pédagogiques de l'appréciation de l'image dans la littérature jeunesse*. Actes du colloque Autour de l'adulte de demain : développer l'enfant philosophe et critique par la littérature jeunesse. Repéré à http://www.banq.qc.ca/documents/activites/colloque/2012-2013/enfant_litterature/Lemonchois.pdf
- Porcher, L. (1973). *L'éducation esthétique*. Luxe ou nécessité. Paris : Armand Colin.
- Rochlitz, R. (1994). *Subversion et subvention. Art contemporain et argumentation esthétique*. Paris : Gallimard.
- Rochlitz, R. (1995). Le critiquable en esthétique. Dans *Rencontres Place publique. L'esthétique des philosophes*. Paris : Dis Voir.
- Rouxel, A. (2014). De l'importance de l'expérience esthétique dans la formation du lecteur. Dans J. Van Beveren (dir.), *Littérature, langue et didactique. Hommages à Jean-Louis Dumortier* (p. 205-219). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Rouxel, A. et Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, France : Les Presses de l'Université de Rennes.
- Schaeffer, J.-M. (2000). *Adieu à l'esthétique*. Paris : PUF.

- Schaeffer, J.-M. (2011). *Petite écologie des études littéraires : pourquoi et comment étudier la littérature*. Paris : Thierry Marchaisse.
- Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.
- Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.
- Troyas, A. (1992). Pour une véritable éducation esthétique. *Tréma*, 2. doi:10.4000/trema.2412
- Vernay, J.-F. (2013). *Pour un renouveau de l'émotion en littérature*. Paris : Éditions Complicités.

TITRE: PETIT JEAN ET L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE

AUTEUR(S): ISABELLE MILI, UNIVERSITÉ DE GENÈVE

PUBLICATION: DISCOURS, USAGES, TRACES DE L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE EN CONTEXTE SCOLAIRE.
PERSPECTIVES CROISÉES.

DIRECTEURS: MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, SYLVAIN BREHM ET JEAN-FRANÇOIS BOUTIN

PAGES: 17 - 37

URI: [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/14639](http://hdl.handle.net/11143/14639)

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/14639](https://doi.org/10.17118/11143/14639)

Petit Jean et L'expérience esthétique

Isabelle Mili, Professeur de didactique des arts et de la musique, Université de Genève

Résumé : L'objectif de cette contribution est de démontrer que des élèves ou des auditeurs confrontés à une œuvre musicale « ne peuvent laisser aller leur moi » (pour reprendre l'expression de Dewey dans *L'art comme expérience*) qu'à certaines conditions. Et une de ces conditions consiste à se livrer à une « activité contrôlée » (toujours selon Dewey). Au centre de cette contribution, une situation de réception musicale particulière, qui nécessite de la part de l'auditeur un mode d'écoute un peu différent de celui qui oriente la réception des œuvres des répertoires classiques ou romantiques. Les relations entre planification didactique et expérience esthétique sont d'autant plus intéressantes à explorer dans ce contexte que la programmation, les choix opérés par les compositeurs ou les gestes des interprètes jouent tous un rôle par rapport aux repères musicaux jalonnant l'écoute.

Mots-clés : Écoute musicale, expérience esthétique, didactique

Introduction

En suscitant la production de commentaires spontanés d'élèves face à une œuvre picturale ou suite à une écoute musicale, nous souhaitons qu'un face-à-face avec l'œuvre d'art ait (eu) lieu. Mais comment connaître la nature de ce face-à-face ? Comment l'enseignant s'y prend-il pour réunir les conditions permettant aux élèves et aux étudiants de réaliser une « expérience esthétique » – et pas seulement une production orale personnelle ou un texte faisant état d'un ressenti à propos d'une œuvre d'art ? Comment définir une *expérience esthétique* qui s'inscrit dans des pratiques effectives d'enseignement ?

Nous tenterons de répondre à ces questions en prenant trois sortes de précaution :

1. nous reviendrons, dans une première partie (1.1), sur les caractéristiques et la nature particulière de l'expérience esthétique, réalisée dans des situations d'enseignement ;
2. nous préciserons nos questions de recherche (1.2) en tenant compte des apports théoriques de cette première partie ;
3. dans une troisième partie (1.3), nous définirons d'abord le champ des pratiques que nous avons observées, de sorte à ne pas généraliser abusivement à l'ensemble des situations de réception ce qui relève de situations d'écoute musicale dans des contextes situés. Puis nous analyserons les liens que nous avons pu découvrir entre des dramaturgies musicales, des lexiques et leurs effets, des situations d'écoute et des activités, dans certains contextes pédagogiques visant à ce que les élèves vivent une expérience esthétique.

Enseignement artistique et expérience esthétique

Ne rien voir dans ce qu'on regarde, ne rien entendre dans ce qu'on écoute ?

Dans le face-à-face avec l'œuvre picturale ressortent fréquemment des couleurs, des formes, une structure, un tracé « figuratif » ou « abstrait », une association d'idées personnelles. Même si ceux-ci ne sont pas évoqués explicitement, ce que le tableau donné à voir nécessite des apprentissages de différentes natures...

- Le spectre des couleurs n'est pas décliné de façon universelle – Ball nous rappelle que « Newton trouvait judicieux d'identifier sept subdivisions arbitraires dans le cercle prismatique, ce qui permettait d'être en conformité avec des théories sur l'harmonie musicale » (2005, p. 42-43).
- Les effets de perspectives ou de plans ne sont pas anhistoriques.
- Les mots pour dire les formes et la structure s'inscrivent dans des cultures – où les effets de symétrie, les symboles, les représentations charrient leur lot de traditions, de significations empilées, de références, d'ambiguïté, de révolte, de provocation.
- Les détails du tableau, enfin, sont muets ou éloquents, suivant le type de regard porté sur eux. Arasse (2001) ne cesse de nous le rappeler, même au sujet de l'art dit « figuratif ». L'Annonciation de Francesco del Cossa (1470), où un escargot semble se promener sur la partie inférieure du cadre, l'amène à déclarer :

L'anomalie de l'escargot vous fait signe ; elle vous appelle à une conversion du regard et vous laisse entendre : vous ne voyez rien dans ce que vous regardez. Ou plutôt, dans ce que vous voyez, vous ne voyez pas ce que vous regardez, ce pour quoi, dans l'attente de quoi vous regardez : l'invisible venu dans la vision (Arasse, 2001, p. 44).

Ce « vous ne voyez rien dans ce que vous regardez », paradoxal mais néanmoins vraisemblable (car oui, cet escargot existe lors du balayage de notre regard sur le tableau – mais cela lui suffit-il vraiment pour « exister » en tant que représentation ?), peut laisser perplexe !

Il a son pendant dans le domaine musical.

- Un thème musical, fait d'une série de notes successives, ne « sonne » comme une entité qu'à certaines oreilles, indépendamment des facultés auditives considérées d'un point de vue anatomique. L'opération qui consiste à « réunir » ces sons successifs par la pensée est une action culturelle résultant d'un apprentissage. A fortiori, les variations sur un thème, très présentes dans plusieurs types de répertoires et dans de nombreux genres musicaux (savants et populaires), nécessitent aussi des opérations de reconfiguration de ce type.
- Pour ce qui est des structures musicales, il en va aussi de la construction d'une « mémoire auditive » et de ce que Boulez (1978) a appelé « le temps musical »¹. À titre d'exemples, nous citerons la différenciation des mouvements d'une même oeuvre, le distinguo entre Air et récitatif, le Da Capo, la succession de standards et d'improvisations.
- La perception du rythme, indispensable (en principe) aux danseurs, est, elle aussi, un construit. Toute personne qui aura tenté de danser avec un partenaire percevant le rythme différemment qu'elle-même en aura fait l'expérience. Dans des situations de ce type, il n'est pas rare que l'un des danseurs se mette à compter à haute voix « sur la musique » tout en dansant, pour inciter son ou sa partenaire à s'aligner sur la structure qu'il ou elle « entend ».

Mais rien d'esthétique, jusque-là, apparemment. D'un côté, l'œuvre ; de l'autre, le « regardeur » ou « l'écouteur » (Szendy, 2001). Revenons à notre question : comment savoir la nature de ce face-à-face ?

Une perception est-elle une expérience ?

L'histoire de la musique regorge d'exemples de réceptions d'œuvres qui tendent à démontrer que la perception de l'auditoire fut communicative. De nombreux écrits témoignent d'impressions d'écoute fortes, voire violentes. Prenons un exemple célèbre...

En 1834, Berlioz écrivit dans la *Gazette musicale* à propos de l'exécution publique de la *V^e Symphonie* de Beethoven : « l'auditoire, dans un moment de vertige, a couvert l'orchestre de ses cris... Un spasme nerveux agitait toute la salle » (cité par Tranchefort, 1986, p. 58).

À propos de cette même symphonie et quatre ans auparavant, Mendelssohn a aussi manié les superlatifs et mentionné la peur ressentie lors de certains passages – une peur comparable à celle que l'on éprouve lorsque la maison dans laquelle on se trouve menace de s'écrouler (Mendelssohn-Bartholdy, 1870).

1. Séminaire / Conférence *Le Temps Musical*, 23 février 1978, Centre Georges Pompidou. Pierre Boulez a organisé ce séminaire et donné une conférence dans ce cadre.

Si la perception nous donne effectivement accès aux phénomènes sensibles (qu'ils soient de nature visuelle ou auditive), elle est aussi la condition d'une expérience de nature sensible. Barbaras considère ainsi l'articulation de la perception et de l'expérience :

La perception (...) comporte une dimension par laquelle le percevant s'éprouve ou s'affecte lui-même. (...) D'un côté, elle est un mode d'accès à la réalité. (...). De l'autre, cependant, la perception est sensible, *c'est-à-dire* mienne : elle est l'épreuve que *je* fais de la réalité. (...) L'expérience est cette conciliation [des deux dimensions de la perception, n.d.r.]. (2009, p. 7-8)

Définissant l'image, Gervereau lui fait écho. Il dit de l'image qu'

elle contient deux dimensions, celle du rapport au réel (le paysage cadré suivant son angle de vision au bord de la mare) et celle de l'interprétation de ce réel (par le cadrage et aussi à cause de la déformation due à la surface de l'eau) (2008, p. 11).

Quant à Pradines, il abordait la perception un peu différemment. Pour lui, la perception est « une fonction dont le propre est de nous faire atteindre des objets dans l'espace à travers des états de notre propre personne, qui, à ce titre, sont subjectifs et ne sont pas spatiaux » (1981, p. 27).

Qu'il n'y ait pas (seulement) deux entités (« le monde », d'un côté, et « le sujet face au monde », de l'autre) dont l'une s'impose *objectivement*, mais qu'il y ait, aussi, une composante subjective de l'expérience est essentiel ! C'est cette composante subjective de l'expérience qui guide l'enseignant lorsque celui-ci tente de concevoir des situations d'enseignement propices à la réalisation, par les élèves ou par les étudiants, d'expériences esthétiques.

« *Laisser aller son moi* ».

Dewey, quant à lui, définit les conditions d'une expérience esthétique avec une complexité lapidaire. « La phase esthétique, ou phase où l'on éprouve, est réceptive. Elle implique que l'on s'abandonne. Mais laisser aller son moi de façon adéquate n'est possible qu'au moyen d'une activité contrôlée, dont il est fort probable qu'elle sera intense » (2005, p. 79).

À première vue, il y a contradiction – ou, pour le moins, paradoxe – entre cet « abandon », dont l'auteur estime qu'il est requis par l'activité de réception, et le moyen mentionné pour « s'abandonner ». Comment une activité *contrôlée* – et probablement intense de surcroît – peut-elle conduire à... l'abandon ?

L'auteur s'en explique.

L'artiste a sélectionné, simplifié, clarifié, abrégé et condensé en fonction de son intérêt. Le spectateur doit passer par toutes ces étapes en fonction de son point de vue et de son intérêt propre. Chez l'un et chez l'autre, il se produit un acte d'abstraction, c'est-à-dire d'extraction de la signification. Chez l'un et chez l'autre, il y a compréhension au sens littéral, c'est-à-dire regroupement de détails éparpillés (...) visant à former un tout qui est vécu comme une expérience. La personne qui perçoit accomplit un certain travail tout comme l'artiste. (Dewey, 2005, p. 80)

Selon Dewey, l'activité contrôlée du spectateur consiste donc en un « travail », c'est-à-dire en une « activité humaine exigeant un effort soutenu, qui vise (...) à la création et / ou à la production de nouvelles choses, de nouvelles idées » (CNRTL, 2012). Nous verrons, dans le cas particulier de l'écoute musicale, si ce point de vue peut mettre en lumière des pratiques de réception a priori conçues comme propices à l'expérience esthétique des auditeurs...

Deux éléments caractéristiques d'un vécu expérientiel relevés par Dewey retiennent plus particulièrement l'attention des didacticiens :

- a. le travail d'assemblage (du spectateur/auditeur), à partir d'une perception qui oscille entre fragmentation et remembrement, entre cadrage et balayage, entre son (sonorité) isolé(e) et cellule musicale ;
- b. le cheminement propre à chaque spectateur ou auditeur, dans des étapes qui sont néanmoins fonction de l'œuvre et de ses traits distinctifs.

a) Concernant le va-et-vient entre détails (ou fragments) et entités constituées, le didacticien peut notamment se référer aux actions effectuées en classe. Celles-ci sont bien répertoriées :

- ostension d'éléments matériels, graphiques ;
- « identification et dénomination de traits pertinents » (Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat et Flückiger, 2007, p. 59), pour n'en citer que deux.

Dans le cadre d'un enseignement artistique, l'aménagement d'un milieu didactique passe notamment par l'isolation de détails, la mise en relation de fragments, l'assemblage de morceaux appariés ou disparates, l'établissement de correspondances sémiotiques (par exemple entre des passages musicaux éloignés, soudain mis côte à côte ; ou encore entre des contrastes saisissants, du point de vue d'une physique du son).

b) Quant au cheminement propre à chaque spectateur ou auditeur, il peut aussi trouver sa place en milieu scolaire. Si l'on suit Dewey et que l'on considère ces moments où il est loisible à chacun de « laisser aller son moi », une fois que les bases du « travail » que cela suppose sont jetées, l'enseignant peut changer de cap.

Mu, jusque-là, par la nécessité

- de choisir un lexique spécialisé,
- d'avoir recours aux gestes professionnels de définition mentionnés plus haut,
- d'aménager le milieu didactique musical ou plastique,

il fait en sorte qu'à certains moments, chacun garde ses observations pour soi. Ce qui donne la possibilité de se frayer un chemin d'écoute propre, avec des repères qu'il n'est pas toujours nécessaire de mutualiser ou de comparer. Qu'il s'agisse d'une écoute (collective) in extenso d'une œuvre donnée ou du défilement de plusieurs œuvres plastiques, la construction d'une posture de réception ne passe pas nécessairement par l'usage du commentaire personnel.

Mais à cette fin, il faut que les outils « d'extraction de la signification » (pour reprendre l'expression de Dewey) soient à disposition des élèves. Sinon, l'activité de réception peut prendre un tour non souhaité. Reprenons Dewey là où nous l'avons laissé :

La personne qui perçoit accomplit un certain travail tout comme l'artiste. Si elle est trop fainéante, indolente ou engluée dans les conventions pour faire ce travail, elle ne verra pas et n'entendra pas. Son « appréciation » de l'œuvre sera un mélange de bribes de savoir et de réactions conformes à des normes d'admiration conventionnelles, additionné d'une excitation émotionnelle confuse même si elle est authentique. (2005, p. 80)

L'expérience esthétique en classe

Un risque qu'il n'est pas facile d'écarter est celui d'une erreur d'appréciation, voire d'une illusion, quant au type d'expérience vécue. La mise en garde de Goffmann mérite qu'on la prenne au sérieux.

Il arrive que nous soyons obligés d'attendre qu'une affaire s'achève pour découvrir ce qui s'est passé et il arrive aussi que nous soyons engagés dans une activité et que nous retardions le plus possible le moment de nous prononcer sur sa nature exacte. (1991, p. 10)

Soucieux d'atteindre son but, qui est de mettre en place les conditions pour qu'une expérience esthétique puisse *réellement* être faite par des élèves, et sachant combien il est difficile de décréter que cette expérience a bien eu lieu, l'enseignant peut chercher des points d'appui et des indices lui permettant d'évaluer s'il ne s'agit pas d'un vœu pieu.

James, lui aussi, s'est attaqué au difficile problème du statut de réalité des objets, en distinguant des *ordres d'existence*, dans lesquels un objet peut avoir son existence propre. Pour lui, le monde des sens, comme les autres, est « le temps que dure notre attention, réel à sa manière » (1950, p. 291).

Du fait que l'attention des élèves est à peine plus palpable que le statut d'expérience, il est possible de ne pas voir dans le point de vue de James une ressource utile... Néanmoins, l'enseignant dispose au moins des résultats de l'activité, comme autant de signes-témoins de l'attention des élèves. Si ceux-ci distinguent des parties, classent des événements sonores, qualifient des différences d'orchestration ou établissent des séries d'intensités variables, l'objet sonore gagne en réalité et la probabilité que cet objet sonore soit source d'une expérience sensible s'en trouve augmentée.

Quant au cadre de l'expérience, Goffmann juge que « la question de l'ancrage d'une activité (...) est en fait étroitement liée à deux autres questions : comment une activité peut être modalisée, et, surtout : comment elle peut être fabriquée » (1991, p. 245). Nous allons y revenir dans la partie 1.3.

Mais d'ores et déjà, les conditions d'une expérience esthétique dans un collectif classe ne s'avèrent pas incompatibles avec le côté éminemment individuel de ce type d'expérience. Souriau en énonce la raison.

Bien que le caractère affectif donne à la catégorie esthétique un côté subjectif, elle n'est pas pure subjectivité. Au contraire, l'impression du spectateur, de l'auditeur, du lecteur... est due à la nature même de de l'œuvre ; celle-ci, par exemple, n'est pas pathétique parce que l'on pleure ou comique parce que l'on rit, mais on rit parce qu'elle est comique ou on pleure parce qu'elle est pathétique. C'est bien pourquoi l'étude d'une catégorie esthétique a toujours nécessité l'étude des œuvres en elles-mêmes, pour dégager ce qui fait naître l'impression affective. (1999, p. 325)

Voilà de quoi rassurer l'enseignant : c'est bien dans le collectif classe que l'étude des œuvres peut avoir lieu. C'est aussi dans ce collectif que des activités requérant à la fois de percevoir finement des aspects de l'œuvre, d'en distinguer certaines caractéristiques génériques, d'apprécier (qu'il s'agisse d'une appréciation positive ou négative) leur structure, leur déroulement, certains de leurs détails. Bref, de « laisser aller son moi au moyen d'une activité contrôlée », même si ce n'est pas explicitement formulé ainsi par l'enseignant et qu'il s'agit plutôt d'une caractéristique du contrat didactique).

Le cas particulier de l'écoute musicale

Nous avons brièvement évoqué (dans la partie 1.1) la confrontation avec des phénomènes sonores tels qu'un thème, des variations, un mouvement, un Air (Da Capo ou non), un récitatif, un standard, une improvisation, des rythmes (binaires ou ternaires ; réguliers ou irréguliers ; comportant ou non des syncopes, etc.). Nous ne les avons pas considérés comme des objets « techniques », avec des usages précis, mais comme des objets culturels.

Certaines dérives, qui consistent à aborder les objets musicaux comme des objets purement techniques, sont connues : le solfège comme préalable à toute culture musicale a vécu. Et Boulez a heureusement tordu le cou à l'idée qu'on ne fait vraiment l'expérience de la musique qu'en jouant d'un instrument ou en chantant (Mili, 2002).

Appréhendés comme objets culturels et pas seulement dans leurs composantes techniques, les objets musicaux révèlent leur incroyable diversité. Des anthropologues tels que Merriam (1964) ou Nettl (1983) ont souligné cet extraordinaire foisonnement, au point de ne reconnaître au fait musical que trois composantes comme toujours présentes : le concept, le comportement et le son. Si « le musical est du sonore construit, organisé et pensé par une culture » (Nattiez, 1987, p. 95), il n'en reste pas moins que

les langues d'autres cultures n'ont généralement pas de terme qui considère la musique comme un phénomène global. Au lieu de cela, elles auront souvent des mots qui désignent les activités ou les artefacts musicaux individuels tels que chanter, jouer, le chant, le chant religieux, le chant profane, la danse et de nombreuses catégories plus obscures. (Nettl, 1983, p.19).

Pour l'homme occidental, certaines pratiques – comme la danse ou l'écoute musicale individuelle, possible grâce à la captation et à la numérisation – peuvent instaurer un rapport très privilégié aux objets musicaux. Désormais, l'écoute musicale a acquis un statut solide : depuis l'invention du phonographe par Edison (en 1877), suivie de peu de l'apparition de la radio, la pratique de l'écoute s'est quelque peu modifiée ! Tout le monde écoute (presque) quotidiennement de la musique... ou de la muzak, si l'on adopte la catégorisation qui distingue l'une de l'autre.

L'écoute musicale a donc un statut « privé » avant d'avoir un statut scolaire. Les pratiques de référence ne manquent pas.

Mais si le but visé est de faire l'étude d'œuvres musicales en classe et de greffer dans cette étude des situations propices aux expériences esthétiques, il faut tenir compte d'une particularité de l'écoute musicale : sa labilité. De même qu'un danseur amateur peinera à se rappeler plus de quatre ou cinq mouvements consécutifs orientés précisément dans un espace donné, de même « l'écouteur » peu aguerri aura de la difficulté à établir des comparaisons sonores ou à appréhender une structure musicale à l'issue d'une seule écoute exhaustive d'une œuvre donnée. Et ceci ne vaut pas que pour que le *Ring* de Wagner et ses quelques quatre-vingt *leitmotive* !

Concevoir des situations didactiques propices à l'expérience esthétique des élèves implique de tenir compte de cette labilité tout comme de l'extraordinaire diversité du « musical ». Pour rappel, il est imaginable d'aborder en classe aussi bien le *Fado errático* de Gervasoni² (une œuvre de plus d'une heure, en hommage à Amalia Rodrigues, qui fut créée le 15 mars à Orléans)³ qu'un concert de tabla ou de chant carnatique indiens. Rien que dans la région parisienne, l'on recense 32 organismes culturels qui se consacrent aux musiques indiennes⁴ ! Les enseignants qui conduisent des projets d'écoute « live », en situation de concert, sont confrontés à des programmations particulièrement éclectiques.

Résumons... Pour qu'une expérience esthétique puisse être faite en classe par les élèves, trois conditions paraissent devoir être réunies lorsqu'il s'agit d'écoute musicale.

- La première est, pour l'élève, de disposer d'outils de familiarisation avec l'objet musical – d'un point de vue sonore et d'un point de vue culturel. Par exemple, l'enseignant aura examiné si la musique écoutée est en lien étroit avec une ou des danses particulière-s.
- La seconde est, pour l'enseignant, de distinguer des contenus d'enseignement tels que :
 - a. connaissances encyclopédiques (comme le fait de savoir que Balakirev a dispensé son enseignement à Moussorgski, par exemple),
 - b. pratiques culturelles de référence génériques (comme le « dialogue » entre soliste et orchestre dans un concerto, par exemple) et
 - c. repères précis, pour une œuvre donnée.

Il n'est pas du tout indispensable de maîtriser des savoirs encyclopédiques pour « apprécier » une musique !

- La troisième concerne le milieu didactique. Si celui-ci est aménagé de sorte que des repères, des traits distinctifs, des paramètres sonores simples – tempo, rythme, mélodie, intensité, timbre (Perez, 2001, 2003) ou complexes – polyphonie, harmonie, structure, genre, style... – rendent justice à l'originalité de l'objet musical, l'élève sera orienté (Mili, 2011). Il pourra accomplir son « travail » de réception. Car l'approche par paramètres sonores permet à chacun de se focaliser d'abord sur les paramètres qu'il ou elle repère le plus facilement. Ce qui fait que chacun amorce l'analyse à sa façon, quand bien même les paramètres sonores sont communs.

Tout cela est possible sans pour autant « boucher l'horizon » de l'élève. Le but est que celui-ci puisse construire un parcours d'écoute qu'il aménage activement, même si de nombreux repères du parcours sont signalés, présentés, découverts en communs, mutualisés...

2. « Fasciné depuis longtemps par le fado d'Amália Rodriguez (1920-1999), Stefano Gervasoni a conçu un cycle où se mêlent les rumeurs de Lisbonne, de la mer et du vent, les mélismes de l'électronique et la voix de la chanteuse Cristina Branco. La réorchestration contemporaine préserve la mélodie initiale, tandis que les interludes et l'électronique offrent au compositeur un terrain d'invention libre entre les codifications du chant et de la saudade. Après une première version destinée à deux chanteurs, *Fado errático* se concentre sur le corpus Amália Rodriguez. Il s'y déploie une joie pluristylistique, des éléments naturalistes ou hyperréalistes, la proximité et l'effet d'étrangeté vis-à-vis d'une tradition populaire. La nostalgie mêlée d'utopie, le passé et le futur, l'infini de l'Ouest (l'océan) et l'histoire de l'Est – toute l'Europe se tenant au dos du Portugal » ». <http://medias.ircam.fr/x95df3f>

3. Information sur la création : 15 mars 2015, France, Orléans, Scène Nationale d'Orléans, Salle Barrault, par Cristina Branco : voix, Ensemble Cairn, direction : Guillaume Bourgogne. <http://brahms.ircam.fr/works/work/36298/>

4. <http://www.indereunion.net/actu/parismusique.htm>

Revenons sur la nécessaire familiarisation de l'élève (et parfois de l'enseignant !) avec l'objet musical. Cette familiarisation consiste notamment à identifier des contours mélodiques, des scansions, des accents, des textures, des timbres, des superpositions fonctionnant comme des repères ou des balises... Bref, d'être dans la « reconnaissance » avant d'être dans la « connaissance ».

Dewey a un point de vue très particulier sur la question. Dans *L'art comme expérience*, il affirme notamment que

la reconnaissance est un acte trop simple pour susciter un état de conscience aiguë. Il n'y a pas assez de résistance entre les éléments nouveaux et anciens pour permettre que se développe la conscience de l'expérience qui est vécue. Même un chien qui aboie et remue la queue joyeusement au retour de son maître est plus animé à cette occasion qu'un être humain qui se contente d'une simple reconnaissance. (2005, p. 79)

Apparemment, cette façon de concevoir la reconnaissance est en contradiction flagrante avec notre propos, qui a attribué à la reconnaissance d'un certain nombre d'éléments caractéristiques d'une œuvre donnée un rôle essentiel. Il n'en est rien : si l'on considère que l'orientation dans l'œuvre, grâce à tous les éléments désormais connus et attendus au fil de l'écoute, est une condition nécessaire, mais non suffisante, pour qu'une expérience esthétique puisse être vécue (dans le cas qui nous occupe : dans un contexte scolaire), alors le travail de *regroupement de détails éparpillés, d'extraction de signification, de compréhension* (personnelle) décrit par Dewey peut s'amorcer.

Autrement dit, le maillage de ce qui est repéré peut varier infiniment, pourvu que *des* repères fonctionnent comme tels. Peu importe que l'écouteur privilégie certains repères ou en ignore d'autres.

À cet égard, le lecteur curieux peut réaliser une expérience intéressante, qui lui prendra environ 4 minutes. Il s'agit d'écouter deux fois la même pièce d'un compositeur contemporain, Helmut Lachenmann : *Hänschen klein* (« Petit Jean »)⁵, qui est aussi la première pièce d'un cycle intitulé *Ein Kinderspiel* (« Un jeu d'enfant »). L'écoute est notamment possible en se rendant sur le site https://www.youtube.com/watch?v=tvu_kMbZsZc&hspart=-mozilla&hsimp=yhs-008

N.B. *Hänschen klein* dure un peu plus d'une minute (1 :10).

1. Lors de la première écoute, la proposition est de se laisser guider par la forme générale de la pièce et les détails que la première audition sélectionnera comme saillants – sans chercher à reconnaître nécessairement un ou des éléments particuliers à cette pièce.
2. La seconde écoute se fera après avoir intériorisé la mélodie de la chanson d'enfant *Hänschen klein*, en cherchant à reconnaître ensuite cette mélodie chez Lachenmann – à la « retrouver », en quelque sorte *cachée* dans la pièce contemporaine. N.B. Pour le lecteur qui ne connaît pas cette chanson d'enfant, il peut la découvrir sur <https://www.youtube.com/watch?v=estWuexvkqs> ou la déchiffrer à partir de la partition ci-dessous :

5. *Ein Kinderspiel* (Lachenmann, 1980) est un cycle de sept petites pièces pour piano solo, d'une durée totale de 17 minutes. La première de ces pièces s'intitule : *Hänschen klein* (« Petit Jean »). La partition est éditée chez Breitkopf & Härtel, n° EB 8275. <http://brahms.ircam.fr/works/work/9872/>



Le cas écheant, il est surprenant d'entendre soudain émerger cette chanson d'enfant à côté de laquelle notre première écoute était passée. Mais lorsqu'il y a effectivement reconnaissance auditive de la chanson (en dépit du registre suraigu du piano lors de son apparition, au début), cette deuxième écoute s'oriente différemment. Il n'est pas rare d'avoir l'impression d'avoir affaire à deux écoutes totalement dissemblables, à partir d'une seule et même pièce...

Si l'expérience se déroule en classe, l'enseignant aura conçu le milieu didactique en prévision, notamment en apprenant la mélodie de la chanson au préalable, de sorte à ce que chacun puisse la mémoriser et la chanter intérieurement...

En outre, l'enseignant aura inclus cette très brève pièce à un ensemble d'autres éléments significatifs de sa séquence. Par exemple, il aura inséré ce petit binôme musical (que nous appellerons *Hänschen klein 1 & 2*) dans d'autres travaux compositionnels réalisés à partir de pièces populaires. Ou encore, il aura incité à enrichir le lexique musical qui permet de rendre compte du type de transformation qui mue une chanson populaire en « pièce contemporaine » ou en « pièce classique » (dans le cas de Lachenmann, une utilisation des registres extrêmes de l'instrument ; ailleurs : un tempo extraordinairement ralenti – comme dans le *French cancan* des *Tortues* du *Carnaval des animaux*, de Camille Saint-Saëns)⁶.

Questions de recherche et méthodologie

Nous venons de relever que la part de l'**élève-écouteur** et la part de l'enseignant se complètent. Concernant le travail de l'enseignant, la principale question de recherche peut se formuler ainsi : comment celui-ci s'y prend-il pour conduire des activités « contrôlées » (cf 1.1.2, ci-dessus) a priori propices à l'expérience esthétique et quels moyens didactiques se donne-t-il ?

Nous avons, ailleurs, suivi à la trace le travail de trois enseignants dans des planifications d'écoute musicale et dans la réalisation de ces planifications sous formes d'activités en classe (Mili, 2016)... Notre présente contribution se focalise plus spécifiquement sur l'ensemble des facteurs favorables à l'expérience esthétique, y compris dans l'interface entre les œuvres et les pratiques d'écoute socialement organisées, destinées à un public d'élèves.

6. *Tortues* : 3^{ème} mouvement du *Carnaval des animaux* (composé en 1886 par Camille Saint-Saëns), construit sur l'air archi-connu des francophones – et très ralenti – du quadrille d'*Orphée aux Enfers* d'Offenbach, le célèbre *French Cancan*.

Car les outils d'écoute que l'enseignant souhaite développer dans le but que les élèves puissent vivre des expériences esthétiques multiples sont à l'œuvre dans des contextes très divers : dans le cadre de la classe, mais aussi lors d'une répétition générale ou d'un concert.

Quiconque programme un *concert pédagogique* le choisit soigneusement et tente de faire en sorte que l'expérience du concert soit « en elle-même, une expérience complète et intégrée » (Dewey, 2005, p. 81). Il en va de même pour les répétitions générales ouvertes aux écoles et pour les représentations « tous publics » dans lesquelles un contingent de places est prévu pour un public scolaire. Nous nous intéresserons dès lors au geste de programmation et à ses conséquences sur l'expérience esthétique.

Méthodologiquement, nous avons choisi d'assister à un « concert pédagogique » (qui s'est déroulé le mercredi 29 mars 2017 dans le cadre du Festival Archipel, à Genève, en Suisse) et nous avons analysé trois aspects de ce concert, sous l'angle de ce qui pourrait permettre le vécu d'une expérience esthétique :

- a. Comment le face-à-face avec les œuvres se présente-t-il ?
- b. Quel rôle joue la *présence* – performative – des interprètes ?
- c. Dans la phase de préparation au concert, quel est le geste professionnel de l'enseignant qui a joué un rôle particulièrement central, d'un point de vue didactique ?

Expérience esthétique en musique: la part des compositeurs, celle des interprètes et celle des enseignants

Dramaturgies musicales : l'effet de surprise, la « voix instrumentale » et les phases du match...

Outre les repères construits en amont du concert (sur lesquels nous reviendrons en 1.3.3), nous avons pris acte, lors du concert lui-même, qu'il y avait aussi des instants saillants, qui fonctionnaient comme des repères immédiats. C'est un phénomène que nous n'anticipons pas forcément, mais qui peut néanmoins se produire. De quoi s'agit-il ?

Un premier exemple, percussif

Lors du concert pédagogique observé, l'auditoire découvrit que l'un des compositeurs, Yann Alhadeff, avait introduit des sortes de « ratés » volontaires dans son œuvre, *Stretto-Cumulus*⁷. La première occurrence de ces « ratés » successifs produit d'abord un effet de surprise, puis génère des doutes sur l'issue d'un geste identique, effectué à reprises réitérées par un percussionniste. Imaginez ce percussionniste s'apprêtant, apparemment, à frapper avec force un instrument à peau, d'un geste laissant escompter une sorte de « coup » *fortissimo*. Soudain, le voilà qui esquive cette issue sonore au geste et termine son parcours gestuel par un contact... silencieux avec la peau de l'instrument. Comme si le geste produisait, paradoxalement, un silence au milieu de deux fortissimos.

7. *Stretto-Cumulus*(2017), de Yann Alhadeff, est écrit pour trois percussions, deux pianos et électronique et est dédié à l'Ensemble Batida <http://www.ensemble-batida.com/>

Handwritten musical score for three percussion parts (P1, P2, P3) from the piece *Stretto-Cumulus*. The score includes notes, rests, and dynamic markings such as *ff*, *fff*, and *p*. P1 has a vocal line "Voix: 'ch...'" and a melodic line. P2 has a single note and rests. P3 has a long note with a downward arrow and the instruction "Lent mouvement théâtral de la main vers la peau; contact sans bruit,".

L'auditeur se prépare, pour la suite de son écoute, à « n'en pas croire ce qu'il voit ». Il sait désormais que s'il y a des *rimshots*⁸ plutôt violents qui ponctuent le concert, l'ampleur du geste et la force apparente utilisée par le percussionniste ne se terminent pas toujours par un son explosif. Le premier effet de surprise passé, ce moyen dramaturgique continuera de produire des effets en termes d'attentes et d'ambiguïté par rapport à ce qui est censé se produire, d'une part, et ce qui relève de l'esquive, de l'autre.

Selon Badiou, il y a un « schème *romantique* » de l'art dont « la thèse (...) est que l'art seul est capable de vérité ». Un schème dans lequel « l'art est le corps réel du vrai » et l'art « est l'absolu du sujet, il est l'*incarnation* » (2013, p. 12). Alors que dans un « dispositif classique », « l'art est incapable de vérité, son essence est mimétique, son ordre est celui du semblant » (Badiou, 2013, p. 13).

L'effet dramaturgique voulu par Alhadeff dans *Stretto-Cumulus* s'inscrit dans cette opposition entre conception romantique et conception classique de l'art. La première accordant au *semblant* une place prépondérante, parce que le semblant permet au spectateur-auditeur d'embrayer sur un registre affectif, voire passionnel. Celui-ci permet en quelque sorte un accrochage à l'œuvre en train d'être jouée / performée, par le truchement d'une projection ou même d'une identification. Surpris par le silence inattendu qui résulte d'un geste percussif pourtant effectué avec beaucoup de force dans la première partie de sa trajectoire, l'auditeur se rend compte qu'il a escompté un résultat sonore, sans que se produise le résultat escompté. Cela ne peut le laisser indifférent.

Souriau a insisté sur le caractère affectif d'un rapport esthétique à l'œuvre. Elle n'a pas manqué de souligner que l'impression du spectateur et de l'auditeur est essentielle et que « la catégorie esthétique » relève d'« un ensemble d'exigences organiques conditionnant un genre d'éthos » (1999, p. 325). Un éthos, c'est-à-dire : « une atmosphère affective spécialisée » suscitant « une réaction sentimentale ou émotionnelle » (Souriau, 1999, p. 324)⁹.

8. Rimshot : (de (en) *rim*, « cercle » et *shot*, « tir » ou ici, littéralement, « (bruit de) coup de feu »). C'est une technique de batterie consistant à frapper le cercle de la *caisse claire* en même temps que la peau, afin d'obtenir un son plus brillant et incisif. Il peut aussi être appliqué aux *toms*.

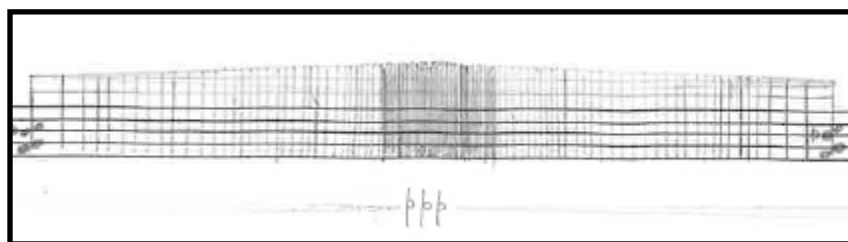
9. Toujours selon Souriau, « [a]ctuellement, le mot éthos (...) correspond beaucoup plus au pathos que la tradition opposait à l'éthos. On appelle éthos l'atmosphère affective d'une œuvre, d'une catégorie esthétique » (1999, p. 696). Et ces catégories sont aussi nombreuses que contrastées : le tragique, le pathétique, le comique, le merveilleux, le fantastique, etc.

Pour que les conditions d'une expérience soient réunies, les effets dramaturgiques pensés par les compositeurs paraissent par conséquent fondamentaux.

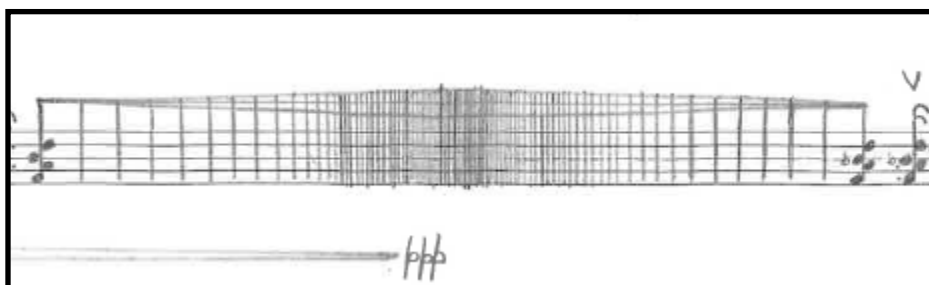
Second exemple : un chant à l'accordéon

Outre le « rimshot esquivé » que nous venons de décrire, il y eut un second exemple d'effet dramaturgique, également saillant, lors du concert pédagogique observé : l'apparition soudaine d'une « voix instrumentale », dans une pièce pour accordéon. Dans *Habitus Deflectatur*¹⁰, le compositeur Ezequiel Cappellano a abondamment exploité le soufflet de l'accordéon pour produire des sons striés (dont on entend qu'ils sont consécutifs à de petites secousses rapides). Ces sons striés sont omniprésents dans l'œuvre. Nous en reproduisons ici trois occurrences seulement.

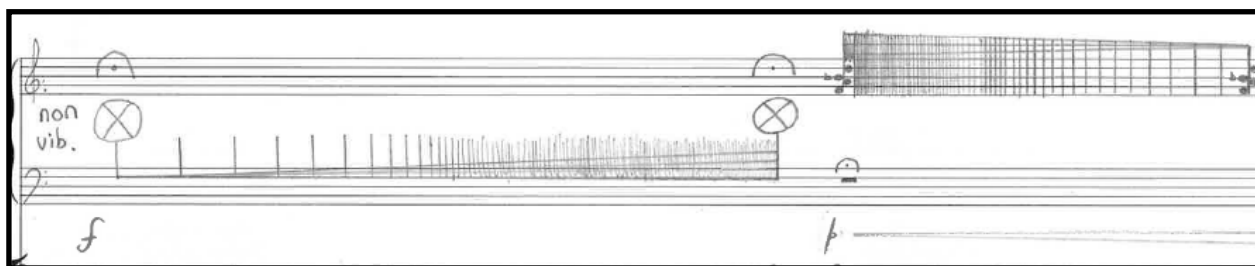
1. Sons striés dans *Habitus Deflectatur*



Sons striés dans *Habitus Deflectatur*



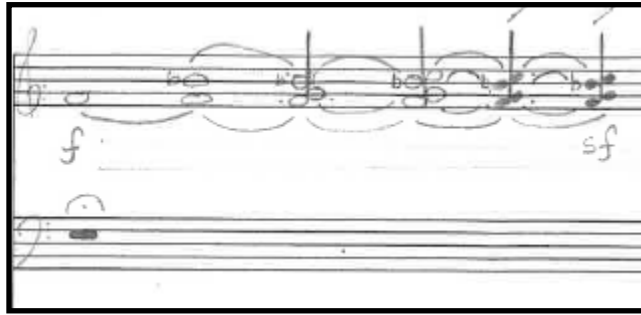
Sons striés dans *Habitus Deflectatur*



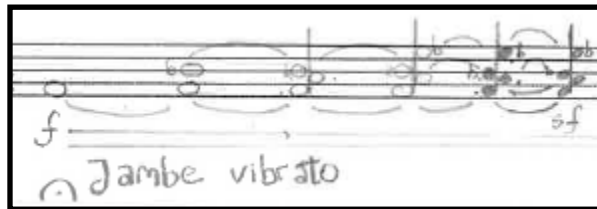
L'autre composante omniprésente dans *Habitus Deflectatur* est l'arpège tenu : une série de quelques notes (par exemple : fa, si b, sol, do, dans l'exemple ci-dessous), est attaquée, l'une après l'autre, mais ces notes sont tenues aussitôt après l'attaque et se superposent donc progressivement. Nous en reproduisons deux occurrences ci-dessous.

10. <https://youtu.be/gkfX5Yl4F2A>

2. Arpège tenu (fa, si b, sol, do).



3. Arpège tenu (fa, si b, la, mi b).

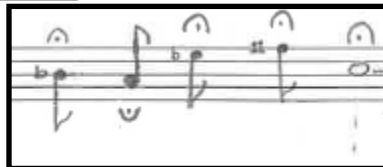


Ces arpèges tenus produisent des sortes d'empilements statiques se terminant par différents accords.

Entre ces deux composantes principales : sons striés, d'une part, et arpèges tenus, d'autre part, tout un jeu de variations se déploie. Point remarquable au sein de cette dynamique, le moment où les sons striés quittent toute gamme pour jouer les « bruiteurs ».

Mais soudain, c'est une sorte de chant monodique que produit le musicien (sans secousses, sans stries, sans effet d'empilement, ni constitution d'accord). Un chant tout instrumental, certes, puisqu'il est bien produit par l'accordéon, mais...

...un chant tout proche de la voix humaine :



L'accordéoniste (lors de la création : Sergej Tchirkov) aurait presque pu produire ces sons bouche fermée (comme lorsqu'on chantonne sur « mm »)...

Chez l'auditeur, un effet de surprise se produit : cette monodie revêt, au milieu des autres composantes, un caractère d'exception. Elle agit, de par sa simplicité dénudée, comme une sorte de « pause », une parenthèse entre oscillations spastiques et empilements de notes tenues.

Un match et sa durée

En intitulant le concert pédagogique « Match » et en faisant précéder chacune des six œuvres jouées le 29 mars d'un coup de sifflet strident, le compositeur Arturo Corrales signale qu'il s'agit d'un moment collectif autant que sportif, où le public est invité à prendre part activement à ce qui se joue... sur la scène. En contraste avec le silence exigé ordinairement en situation de réception musicale « classique », les six coups de sifflet segmentent le temps du concert comme autant de « reprises de jeu ». Ils soudent aussi l'ensemble des pièces

du programme comme autant de « sixièmes » d'un même jeu. Même sans être un spectateur sportif assidu, on échappe difficilement à la puissance métaphorique de ces six coups de six coups de sifflet !

Autre détail intéressant, dans ce « match » : la durée des « sixièmes de jeu ».

Habitus Deflectatur dure 6 minutes 23 secondes ; quatre œuvres du programme n'excèdent pas 7 minutes, une seule dure 9 minutes. Assurément, de tels formats permettent plus aisément de mémoriser les aspects récurrents d'une pièce que lorsqu'il s'agit de volumes plus importants. La mémoire fonctionne mieux dans de petites constructions sonores : les éléments susceptibles d'être comparés, appariés, voire opposés ou contrastés sont plus proches les uns des autres que dans des œuvres plus déployées. A noter que les mouvements de symphonies classiques et même romantiques obéissent peu ou prou à une logique similaire :

- Les quatre mouvements de la *Symphonie n° 35*, dite « Haffner » de Mozart, totalisent à eux quatre environ 22 minutes et même la *Symphonie n° 41*, dite « Jupiter », plus développée, n'excède généralement pas 36 minutes, également pour quatre mouvements. Ce qui fait une moyenne oscillant entre 5 et 9 minutes par mouvement.
- Les quatre mouvements de la célèbre *V^e Symphonie* de Beethoven n'excèdent pas 34 minutes au total et s'inscrivent donc dans ce type de format

N.B. Si Bruckner a fait gonfler – au risque d'exploser – le genre symphonique (environ 80 minutes d'exécution tant pour sa *V^e* que pour sa *VI^e Symphonie*), c'est à une époque où l'accès « universel » aux symphonies n'était pas particulièrement revendiqué.

Dans le cas du concert pédagogique qui nous occupe, le fait qu'il s'agit de créations, c'est-à-dire de découvertes sonores, la durée des œuvres du programme est un détail qui a toute son importance ! De fait, le fameux « travail » dévolu à l'auditeur dont il fut question plus haut (1.1.2 et 1.1.4) ne peut s'effectuer pleinement qu'au moment du concert lui-même.

Comment, dans un tel contexte, le face à face avec les œuvres se présente-t-il ?

- Comme un parcours jalonné d'effets de surprise, sur le plan de l'écoute des phénomènes sonores eux-mêmes – grâce aux effets dramaturgiques voulus par les compositeurs. Un parcours que chaque auditeur accomplit en regroupant, sériant, comparant des cellules sonores. Et ce au milieu de repères particulièrement éloquents de par leur caractère (statistiquement, voire émotionnellement) exceptionnel.
- Comme une conjugaison entre le ressenti très personnel et le rassemblement collectif autour de six moments scandés comme un événement sportif.

Écoute en direct et présence – performative – des interprètes

Les protagonistes d'un tel concert doivent bien sûr accepter de se produire en tenant compte d'un avenant particulier (mais tacite) au contrat de concert « classique » habituel : les cinq musiciens de l'Ensemble Batida¹¹ ont explicitement jeté leur dévolu sur la recherche (des créations, des commandes passées à des compositeurs) et les collaborations avec toutes sortes de partenaires (notamment des chorégraphes). Ils pratiquent le théâtre musical, ce qui, pour la présence scénique, nécessite des compétences particulières. Enfin, ils sont aussi régulièrement présents dans des écoles que dans les festivals, pour des moments de concerts de percussion dans

11. <http://www.ensemble-batida.com/ensemble-batida/>

lesquels la participation active des enfants est sollicitée (par exemple en produisant des sons différents, mais répertoriés, sur la surface de ballons gonflés), mais où sont aussi prévues des performances que les enfants découvrent en tant qu'auditoire apparemment passif.

Le concert du 29 mars 2017 que nous avons observé se déroule au milieu d'une tournée en milieu scolaire, lors de laquelle les musiciens ont joué devant de très jeunes élèves d'école primaire, les ont amené à jouer avec eux (en différenciant quatre types de sonorités à produire : « pousser-tirer », « quick, quick, quick », « l'avion », « guitare électrique »).

Bref, ces cinq-là ne sont pas novices en matière de présence scénique. Et ils sont coutumiers de l'ajustement de leur rôle en situation d'écoute en direct.

La question des repères, que nous avons abordée précédemment (1.3.1) est pour eux essentielle et ils ne reculent ni devant l'emphase gestuelle, ni devant la nécessité de ponctuer le concert de repères d'écoute grâce à des gestes, de sorte que des balises visuelles signalent des balises sonores. Il ne semble pas excessif de faire l'hypothèse que de tels « passeurs de projets artistiques » jouent un rôle non négligeable pour que des élèves réalisent une expérience esthétique. Il en effet très plausible que des musiciens coutumiers des effets produits par leur gestuelle, leurs mimiques, la rythmicité de leurs interventions successives ou encore la mise en relief de détails significatifs dans les œuvres interprétées aient un mode de présence particulier, propices à l'expérience esthétique. Enfin, ce sont des musiciens aguerris, qui jouissent de suffisamment de liberté par rapport à ce qu'ils maîtrisent et qui ont donc une disponibilité pour penser à la manière de s'adresser à des publics différenciés.

Un lexique spécialisé et ses effets

Nous venons d'évoquer qu'en situation de concert scolaire sous forme d'animation, les musiciens de l'Ensemble Batida introduisaient un vocabulaire spécifique, permettant à de très jeunes enfants de différencier des sonorités et des modes de production de celles-ci (en frottant des ballons gonflables). En amont du concert pédagogique que nous avons observé se pose également la question de ce vocabulaire spécifique.

De même que la notion de « thème »¹² est essentielle pour la réception des œuvres musicales classiques ou romantiques, en particulier pour le répertoire symphonique et l'opéra, de même la notion de « tutti » (jeu de l'orchestre dans son intégralité) et de solo est centrale pour la réception d'un concerto. En outre, lorsque l'œuvre est enregistrée, il est relativement facile d'introduire les élèves dans un champ lexical spécialisé, en relation avec le répertoire, le genre, le style, les instruments, les interprétations connues. Des notions telles que

- le tempo, avec les caractères musicaux appariés (*Presto agitato*, par exemple),
- les timbres (qui se complètent ou se répondent, par exemple entre cordes et bois ou entre bois et cuivres)

ont un caractère transversal, on pourrait même dire : « générique ».

12. « Un thème est une phrase musicale bien caractérisée (ou fragment de phrase) destinée à réapparaître dans la suite du morceau à titre de rappel ou de base de développement. À la différence des autres éléments analytiques (incise, cellule, colon, etc.), le thème doit toujours présenter un sens musical complet et rester aisément perceptible à l'auditeur. Le plus souvent, le thème est de caractère mélodique, mais il peut aussi y avoir des thèmes harmoniques, rythmiques, et. La musique contemporaine tente même d'introduire la notion de thème de timbres ». » (Vignal, 2005, p. 847-848).

En effet, à part des cas limites (comme des œuvres électroniques, des enregistrements de « musique concrète »¹³, ou encore 4'33 de John Cage)¹⁴, il est à peu près certain que, lors d'un concert, des timbres seront repérables (la majorité des bandes-son va de pair avec des timbres différenciés) et qu'il y aura variation de tempo.

Lorsque le genre n'est pas connu par avance, une différenciation entre

- des éléments « de base », qui structurent l'œuvre, et
- des éléments fonctionnant comme des tropes, c'est-à-dire comme des ornements ou des interpolations,

contribue néanmoins à orienter l'écoute.

Mais lorsque l'œuvre est donnée en création, c'est plus difficile. L'enseignant ne peut que parier sur le ou les objets écoutés, en prenant appui sur des indices. Dans le cas du concert pédagogique dont nous avons analysé certaines caractéristiques (en 1.3.1 et 1.3.2), le fait que les interprètes soient majoritairement des percussionnistes constituait certainement un indice de taille.

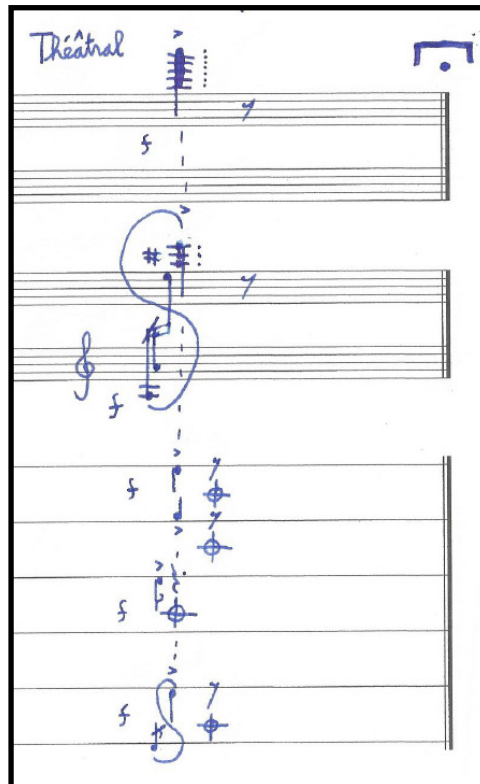
Nous avons relevé que Goffmann (1991) accordait une importance primordiale à la modalisation de l'activité et à sa fabrication (cf. 1.1.3) pour ce qui est de l'ancrage de celle-ci. Étant donné que la « reconnaissance » de phénomènes sonores dûment identifiés avant le concert n'est pas possible (par défaut d'enregistrement), l'enseignant est limité dans sa planification d'activités. A priori, il peut compter sur l'absence vraisemblable de thèmes « chantables », puisque les percussions paraissent devoir occuper une position dominante dans la programmation. Autrement dit, du fait qu'il n'est pas possible d'anticiper la structure de l'œuvre, qu'il n'y aura vraisemblablement pas pléthore de thèmes, que reste-t-il à l'enseignant pour construire des milieux didactiques ?

- La distinction entre sons lisses / striés / saturés, qui va de pair avec une dramaturgie des sons « hors normes » et du passage son / bruit / son, caractéristiques des percussions contemporaines.
- Le repérage des élans, des phrasés, des ponctuations (écoute agogique & silences).
- Le « démêlage » de la polyphonie... (par les timbres, c'est-à-dire par les différentes familles au sein de la grande famille des percussions : les peaux, cloches, gongs, boîtes, grelots, claviers – marimba, glockenspiel, etc.).
- La pratique du découpage d'une œuvre – le rôle des « reprises » et des variations, mais aussi des silences...
- La différenciation des moments liés à une forme particulière de théâtralité (grâce, notamment, aux gestes des musiciens), comme ici, à la fin de *Stretto-Cumulus*.

13. Par exemple *Variations pour une porte et un soupir* (1963) de Pierre Henry, <https://www.youtube.com/watch?v=dud4D6PeHqQ>

14. Publiée chez Peters, l'œuvre comprend trois mouvements ne comprenant chacune qu'une seule indication : « Tacet ». Cage précise que le titre de son œuvre varie en fonction de la durée de la performance, en minutes et en secondes – ce qui revient à prendre en compte la durée du silence (musical) entre deux autres œuvres au programme du même concert.

- Fin de Stretto-Cumulus :



Aujourd'hui, le fait de pouvoir passer aux élèves des extraits filmés de concerts libres de droits et disponibles sur internet constitue certainement un facteur d'enrichissement des milieux didactiques. Comment s'entraîner, sans cela, à repérer des moments « forts », dans une forme de « théâtralité sans mot » ? Comment se familiariser avec des modes de jeu expérimentaux, par exemple les sons produits par frottement d'un archet sur un... marimba, comme dans le *Concerto pour violon* de Heinz Holliger¹⁵ (écrit entre 1993 et 1995) ? S'il n'est – de loin – pas nécessaire d'anticiper tous les effets sonores d'un concert, n'en prévoir aucun, c'est prendre le risque d'une étrangeté que l'« écouteur » peut vivre comme peu propice à sa participation en tant qu'auditeur.

Des « activités contrôlées » au sens de Dewey

Jeter une base sur laquelle l'expérience esthétique va (peut-être) venir se greffer implique donc de conduire des activités préparatoires au concert lui-même. Et les moyens que l'enseignant se donne vont bien sûr dépendre de ce qu'il peut anticiper, du point de vue des caractéristiques des œuvres et de la situation de concert.

15. Heinz Holliger. Concerto pour violon «Hommage à Louis Soutter» Thomas Zehetmair; SWR Sinfonieorchester, dir. Heinz Holliger (ECM 1890 476 1941/Phonag). <http://brahms.ircam.fr/works/work/33312/>

Voici des exemples d'outils de planification utilisés par les enseignants :

CONTENUS	ACTIVITÉS durant la séquence d'enseignement
<p><u>Exemples de notions:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • timbres / situation des sources sonores et des timbres dans l'espace, • forme (ABA, par exemple) d'un mouvement ou d'un extrait, • métaphore, • improvisation, • solo, duo, ensemble... • grammaire des gestes (frapper, balayer, attaquer, caresser...), • mesure (fractions) / régulière ou irrégulière • tempo (régulier, accélérant, ralentissant) • rythme (proportions)... 	<p>Imiter</p> <p>Observer</p> <p>Décrire</p> <p>Trouver, au milieu d'autres éléments</p> <p>Classer, hiérarchiser, apparier</p> <p>Comparer</p> <p>Improviser (avec une contrainte)</p> <p>Produire (avec un contrat)</p> <p>Situer dans un document (partition / texte / tableau / schéma)</p> <p>Faire une hypothèse (sur la suite de l'extrait / sur l'origine du son...)</p> <p>Chercher un accompagnement pour une cellule sonore donnée</p>
<p><u>Pour chaque notion</u>, situer les pratiques de référence et définir les objectifs spécifiques.</p>	<p>Veiller à ce qu'il y ait des <u>traces de ces activités</u> (enregistrements, schémas, illustrations, textes...)</p>

Initialement, nous étions partis de la question : comment l'enseignant s'y prend-il pour conduire des activités «contrôlées» et quels moyens didactiques se donne-t-il?

Si, comme l'affirme Dewey, l'auditeur et le spectateur extraient des significations de ce qu'ils entendent ou voient, les outils de planification constituent certainement une aide pour leur travail respectif en situation de réception.

La perception de l'évolution d'un tempo (en accélérant, en ralentissant...) ou du passage d'une forme de régularité à une forme d'irrégularité dans les rythmes ; le fait de distinguer, le cas échéant, des passages improvisés (par exemple grâce aux gestes des musiciens¹⁶) et des passages où les indications écrites sont très précises ; le repérage de formes..., tout cela contribue à vivre le déroulement musical comme un cheminement en terrain partiellement connu. Mais cela n'empêche nullement que le « regroupement » de détails éparpillés (...) visant à former un tout qui est vécu comme une expérience » (Dewey, 2005, p. 80) se produise différemment pour chaque auditeur ou chaque spectateur ! L'intérêt propre de chacun va jouer un rôle considérable dans les choix opérés en cours de représentation ou en cours de concert... De même que Berlioz ou Mendelssohn ont

16. Ceci est particulièrement visible dans certaines œuvres pour orchestre, où le chef interrompt la battue avec la baguette, pour montrer des nombres avec ses doigts : les musiciens savent alors qu'ils peuvent improviser sur la base d'indications numérotées dans la partition (désignant par exemple un « réservoir » de notes dans lequel ils peuvent puiser à ce moment-là).

fait comprendre à leurs lecteurs qu'ils furent, l'un et l'autre, confrontés à une œuvre (au moins partiellement) tellurique, mais n'ont pas, pour autant, relaté de façon identique leur expérience à l'écoute de la *V^e Symphonie* de Beethoven, les élèves dont l'écoute est « préparée » vivront la réception « live » chacun différemment. Ils s'inscriront alors à la fois dans une tradition de réception et dans une « biographie de l'expérience esthétique » unique. À propos de cette fameuse *V^e Symphonie*, E.T.A Hofmann (cité par Tranchefort), n'a-t-il pas hésité à affirmer que cette œuvre exprimait « à un très haut degré le romantisme qui révèle l'infini » (1986, p. 58) ?

Conclusion

Si Protagoras considérait l'apprentissage artistique comme essentiel dans l'éducation, c'est parce que ce sophiste prenait en compte le fait que les humains diffèrent : de par leur corps, leurs perceptions, leurs références. D'où la place fondamentale de la subjectivité de chacun ! Encore aujourd'hui, perception et expérience esthétique sont indissociables.

Nous avons tenté de démontrer qu'une situation de réception musicale visant à rendre possible le vécu d'une expérience esthétique gagne à être analysée didactiquement, comprise et anticipée comme une activité contrôlée.

Bibliographie

- Arasse, D. (2001). *On n'y voit rien. Descriptions*. Paris : Denoël.
- Badiou, A. (2013). *Petit manuel d'inesthétique*. Paris : Le Seuil.
- Ball, P. (2005). *Histoire vivante des couleurs. 5000 ans de peinture racontée par les pigments*. Paris : Hazan.
- Barbaras, R. (2009). *La perpeption. Essai sur le sensible*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- CNRTL. (2012). *Travail*. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/travail>
- Dewey, J. (2005). *L'art comme expérience*. Pau, France : Publications de l'Université de Pau, Éditions Farrago.
- Gervereau, L. (2008). *Images, une histoire mondiale*. Paris : CNDP.
- Goffmann, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- James, W. (1950). *Principles of Psychology* (vol. 2). New York : Dover Publications.
- Merriam, A. (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston, États-Unis : Northwestern University Press.
- Mendelssohn-Bartholdy, F. (1870). *Briefe aus den Jahren 1830 bis 1847 von Felix Mendelssohn Bartholdy*. H. Mendelssohn.
- Mili, I. (2002, 16 août). Interview de Pierre Boulez. *La Grange*, (66).
- Mili, I. (2011). Une maïeutique de l'écoute musicale en classe. Des mots en échos, pour construire l'œuvre musicale. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (43), 153-174.
- Mili, I. (2016). *L'œuvre musicale, entre orchestre et école. Une approche didactique de pratiques d'écoute musicale*. Berne : Peter Lang.
- Nattiez, J.-J. (1987). *Musicologie générale et sémiologie*. Paris : Christian bourgois éditeur.
- Nettl, B. (1983). *The Study of Ethnomusicology. Twenty-nine issues and concepts* (n° 39). Champaign, États-Unis : University of Illinois press.
- Peretz, I. (2001). *Brain specialization for music. Annals of the New York Academy of Sciences*, 930(1), 153-165.
- Peretz, I. (2003). *En quête du cerveau musical. La Recherche*, 364, 67-70.
- Pradines, M. (1981). *La fonction perceptive. Les racines de la psychologie*. Paris : Denoël-Gonthier.
- Schubauer-Leoni, M.-L.; Leutenegger, F.; Ligozat, F. et Flückiger, A. (2007). Catégories de l'action conjointe Professeur-élèves. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p.52-92). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Souriau, A. (1999). *Vocabulaire d'esthétique*. Paris : Quadrige, Presses universitaires de France.
- Szendy, P. (2001). *Écoute. Une histoire de nos oreilles*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Tranchefort, F.-R. (1986). *Guide de la musique symphonique*. Paris : Fayard.

TITRE: ESSAI DE MODÉLISATION DE L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE

AUTEUR(S): MYRIAM LEMONCHOIS, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

PUBLICATION: DISCOURS, USAGES, TRACES DE L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE EN CONTEXTE SCOLAIRE.
PERSPECTIVES CROISÉES.

DIRECTEURS: MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, SYLVAIN BREHM ET JEAN-FRANÇOIS BOUTIN

PAGES: 39 - 53

URI: [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/14640](http://hdl.handle.net/11143/14640)

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/14640](https://doi.org/10.17118/11143/14640)

Essai de modélisation de l'expérience esthétique

Myriam Lemonchois, Professeure agrégée, Département de didactique, Université de Montréal

Résumé : Définir l'expérience esthétique en tant qu'objet de recherche ou d'enseignement est un défi que cet article tente de relever en parcourant la littérature de recherche. Des lectures, deux approches ont été identifiées. Elles correspondent à deux façons de définir et d'étudier cette expérience : une première centrée sur ses aspects subjectifs et sensibles ; une seconde centrée sur la relation à l'oeuvre. Quatre caractéristiques de l'expérience esthétique se dégagent de ces approches : l'engagement esthétique comme volonté de percevoir les qualités esthétiques d'une oeuvre ; les connaissances nécessaires à la contextualisation d'une oeuvre, une intelligence du sensible et une « unité » entre tous ces éléments. Ces approches de l'expérience esthétique ont des conséquences pédagogiques qui colorent l'enseignement des arts et de la littérature, mais aussi les recherches.

Mots-clés : Expérience esthétique, intelligence sensible, engagement esthétique, éducation artistique, écoles primaires et secondaires

Introduction

Qu'est-ce que l'expérience esthétique ? Quelles sont les caractéristiques identifiables de cette expérience qui permettent au chercheur de l'étudier et à l'enseignant en art ou en littérature d'amener ses élèves à la vivre en situation de création ou d'appréciation ? Plusieurs chercheurs se sont penchés sur ces questions et ont adopté différentes approches.

La recension a été effectuée sur ProQuest, une plateforme qui regroupe des bases de données de plusieurs disciplines des sciences humaines et sociales ainsi que des arts et lettres et donnent accès aux publications de plus de mille universités d'Amérique du Nord et d'Europe, publiées depuis 1861. Les textes lus sur l'expérience esthétique appartiennent surtout à la littérature de recherche anglophone, avec quelques textes en français, principalement issus d'universités canadiennes. Au total, plus de trois cents textes ont été sélectionnés, mais seulement une quarantaine ont été lus en profondeur, après avoir éliminé les recherches théoriques et celles qui n'abordaient pas des problématiques éducatives. La recension ne prétend donc pas à l'exhaustivité, elle a pour objectif de relever quelques caractéristiques attribuées à l'expérience esthétique en contexte scolaire.

L'approche structuraliste considère l'oeuvre comme un univers clos, sans référent, donc sans rapport à sa situation de production et de réception. Dans les recherches adoptant ce point de vue, le terme « expérience esthétique » n'apparaît quasiment jamais et lorsqu'il est cité, il n'est jamais l'objet de recherche ou d'enseignement. L'expérience esthétique est considérée comme un but ultime attribué à la création ou à l'appréciation des oeuvres, une conséquence heureuse en quelque sorte, mais jamais définie, sans toutefois préciser si c'est parce qu'elle est indéfinissable ou parce qu'elle est une évidence pour tous. Ce premier constat a permis d'éliminer un grand nombre de textes de la recension.

Ensuite, un deuxième constat est rapidement apparu : les textes lus se classent en deux catégories délimitées par un marqueur temporel, les années 1980, à ne pas considérer trop strictement comme marqueur chronologique, certaines recherches des années 2000 s'inscrivant dans la catégorie « avant 1980 », telles celles de Savoie (2015), Forget (2012) ou Hudyma (2007), et force est de remarquer que ce sont principalement des recherches canadiennes en arts plastiques. La première catégorie associée aux années 1980 permet de regrouper des textes assimilant l'expérience esthétique à une « expérience du sensible ». La seconde associée aux années 1990 réunit des textes qui adoptent une « approche pratique » cherchant à comprendre ce qui advient dans l'expérience esthétique, en tant que résultat de la convergence entre une oeuvre et sa réception.

L'expérience esthétique comme expérience sensible

La plupart des recherches qui adoptent une définition de l'expérience esthétique comme expérience sensible se sont déroulées avec des enfants du primaire ou de maternelle. Ce qui n'est guère étonnant, car ces recherches s'inspirent des théories sur le développement de l'enfant, longuement décrites par les psychologues depuis la fin du 19^e siècle, tel Piaget. Durant la première période dite de « intelligence sensorimotrice », l'intelligence de l'enfant se construit en fonction des sens et de son rapport sensoriel au monde. C'est pourquoi Lowenfeld (1947) affirme que l'expérience esthétique des enfants est présente dès leur plus jeune âge – une idée symbolisée par la figure de l'enfant-artiste.

Spécialiste de l'enseignement des arts plastiques, Lowenfeld soutient que les changements de représentation dans les dessins d'enfant interviennent grâce à ses expériences esthétiques vécues. Ses théories connaissent un grand succès à une époque (après le lancement du Spoutnik) où les arts doivent âprement défendre leur place à l'école face aux sciences et viennent donner de l'eau au moulin aux défenseurs de l'enseignement des arts qui insistent sur le lien entre les arts et la créativité, indispensable aux avancées scientifiques. Expérience esthétique, enfance et créativité sont mises dans le même creuset. Par exemple, Madenford (1965) propose une théorie de l'« éducation esthétique » pour développer l'habileté des enfants à exprimer leur expérience esthétique, en leur proposant des activités de création et non des activités d'appréciation d'œuvres d'art. Lowenfeld et Brittain (1975) renforcent cette idée en affirmant que l'expérience esthétique des enfants croît avec leurs expériences de création.

Ces théoriciens rejoignent Herbert Read lorsqu'il affirme que vivre cette expérience est une compétence innée qui n'a pas besoin d'être développée. Les enfants vivraient « naturellement » des expériences esthétiques en interactions avec du matériel artistique, lorsqu'ils sont engagés de manière ludique. L'expérience esthétique est équivalente à une expérience sensorielle (« *intense consciousness of the immediate experience* », Crowe, 1980, p. 8). Expérience esthétique et expérience esthésique se confondent, par conséquent les recherches adoptent une approche psychologique pour étudier les préférences artistiques des enfants, et en retirent des thématiques pour l'enseignement des arts afin de favoriser cette expérience.

Le travail de l'enseignant en art consiste à favoriser les interactions de l'enfant avec des matériaux et à entretenir un climat de classe ludique. Par exemple, Crowe (1980), qui étudie les impacts de l'expérience esthétique sur les dessins d'enfant, propose une activité pédagogique auprès d'une classe de 3e cycle du primaire, pour les amener à vivre une expérience esthétique. Il leur distribue une graine d'arachide et leur demande de faire appel à leurs cinq sens pour la décrire, ensuite, il leur demande d'imaginer et de dessiner à quoi elle pourrait ressembler, une fois devenue une « belle » plante. Dans ce type de recherche, l'expérience esthétique est évaluée au travers des changements de stade du développement graphique des enfants, ce que par ailleurs proposait le programme québécois d'enseignement des arts plastiques au primaire et au secondaire jusque dans les années 2000. Lowenfeld, Read et d'autres auteurs à la même époque attribuent à l'enseignement des arts l'objectif d'entretenir l'expérience esthétique et non de la développer, ce qui, d'ailleurs, serait inutile selon la définition qu'ils en donnent. Les pratiques d'enseignement des arts décrites au primaire sont donc étendues aux écoles secondaires, tel au Québec, où les programmes scolaires définissent trois moments dans l'enseignement des arts : le percevoir, le voir et le faire.

Les chercheurs inspirés par une définition de l'expérience esthétique comme expérience sensible puisent aussi leurs références chez des philosophes tels que Suzanne Langer (1957) qui affirme que parce que l'expérience esthétique repose sur des concepts émotionnels qui ne sont pas facilement exprimables, elle est une expérience personnelle qui ne se transmet pas par l'explication. Un lien direct est établi entre expérience esthétique et développement personnel. À partir de leurs lectures de Winnicott et d'autres psychologues, des chercheurs relient expérience esthétique et formation du soi. L'expérience esthétique est étendue à d'autres sphères : Blanken-Webb (2014) décrit le rôle de l'expérience esthétique dans la formation des enseignants, en effectuant une recherche théorique qui combine plusieurs théories ; Tooth (2010) étudie les impacts de l'expérience sur les décisions prises dans la vie quotidienne. Cette définition de l'expérience esthétique favorise le succès des approches par projet qui mettent l'art au service des autres disciplines.

Les recherches font référence à l'expérience esthétique comme une expérience qui donne du sens à la vie (Kierkegaard), comme une prise de conscience qui met le sujet au cœur de son environnement (Bergson). Au-delà d'un rapport sensoriel, c'est un rapport ontologique à soi, au monde et aux autres qui est mis en valeur. Les auteurs assimilent l'expérience esthétique à une expérience sensible, au sens large, comme ensemble de sensations (physiologique), de sentiments et d'émotion (psychologique), et on pourrait même ajouter comme manière d'être en relation avec soi, les autres et le monde (ontologique).

L'approche pratique de l'expérience esthétique

Dans les années 1980, on assiste à un tournant axé sur l'esthétique de la réception, inspiré, entre autres, par la philosophie herméneutique de Gadamer. L'expérience esthétique n'est plus considérée comme un allant de soi, mais comme une compréhension construite par un individu ou un groupe d'individus. Désormais, les chercheurs se centrent sur ce qui advient durant cette expérience, en particulier les comportements qui amènent à reconnaître un objet comme une oeuvre d'art, c'est-à-dire à en avoir une expérience esthétique.

L'expérience esthétique dépend non seulement de l'objet mais aussi de l'attitude du spectateur ou du lecteur face à une oeuvre. Elle répond à la fois à des stimuli externes (les qualités esthétiques de l'oeuvre) et à des stimuli internes (l'attention, l'engagement délibéré) (Elliott, 1991). Chacun a donc une expérience différente. Professeur de musique à l'Université de New York, Elliott (1991, 1995) considère que l'expérience esthétique s'acquiert par la pratique de la musique (interprétation et création) et par des apports théoriques et philosophiques. Selon lui, écouter une oeuvre de manière esthétique, c'est se focaliser sur ses qualités esthétiques (mélodie, rythme, timbre, dynamique, texture et organisation des éléments). L'appréciation des oeuvres et l'apport de connaissances théoriques sont réintroduits en enseignement des arts (ils avaient disparu avec l'expansion des théories sur le développement de l'enfant, dans les années 1920). Même s'il est reconnu que l'expérience esthétique ne se limite pas à l'art, une distinction entre les deux est établie. À titre d'exemple, Ginsberg (1986) différencie le fait de vivre une expérience esthétique du fait de vivre de manière esthétique une expérience : l'expérience esthétique est issue de l'attention portée à une oeuvre d'art alors qu'expérimenter esthétiquement est issu de la volonté de porter une attention particulière à n'importe quel objet en sollicitant son imagination et sa créativité. Ce mouvement en faveur de l'intégration de l'appréciation, de la critique et de l'histoire de l'art se concrétise en Amérique du Nord par l'adoption du DBAE (*discipline-based-art-education*) dans les écoles.

Parmi les études sur la réception esthétique, celles de Jauss (1978, 1988) ont connu un grand succès. L'expérience esthétique y est conçue comme une expérience de communication, elle est saisie non plus comme une expérience subjective et ineffable, mais comme une « compréhension jouissante » qui non seulement peut se communiquer mais aussi se construit dans des interactions. Centré sur l'enseignement de la littérature, Jauss (1978, 1988) attribue à l'expérience esthétique une « fonction de création sociale » : elle dépend de la mise en rapport de l'expérience littéraire et de la vie quotidienne (le monde du « lecteur »). Ainsi Allard (1994), dans son étude des pratiques des membres d'un club de cinéma-amateur, inspirée par Jauss, définit ce qu'elle appelle une « socialité esthétique » générée par l'expression d'appréciations de films validées inter-subjectivement.

Plusieurs auteurs (Bundy, 1999 ; Maquet, 1986 ; Osborne, 1986 ; Steinkraus, 1984) ont présenté des modélisations de l'expérience esthétique, mais dans les recherches consultées, c'est la modélisation de l'expérience esthétique faite par Csikszentmihalyi et Robinson en 1990 qui est le plus souvent reprise. À partir des recherches de Csikszentmihalyi (1975) sur le *flow*, ils ont décrit quatre caractéristiques de l'expérience esthétique (*perceptual, emotional, intellectual, communication*), à partir d'entretiens avec des professionnels du monde de l'art. La dimension perceptuelle est liée à la perception des éléments du langage plastique et des gestes de l'artiste ; la dimension émotionnelle aux connexions établies par le participant avec ses propres émotions ; la dimension intellectuelle aux connaissances mobilisées (histoire de l'art, contenus théoriques...) et la dimension communicationnelle au besoin de parler de son expérience en reliant l'oeuvre au vécu personnel, au contexte de création ou au vécu de l'artiste. À partir de cette définition, ils ont établi un questionnaire, *Aesthetic Experience Questionnaire Form – (AEQF)* pour mesurer l'expérience esthétique de visiteurs de musée, en reprenant ces quatre dimensions. Le test comprend 37 questions (échelle de Lickert), dont 5 pour recueillir des données sociodémographiques. Ce questionnaire est exploité dans de nombreuses recherches. Par exemple, Gangi (1998) l'utilise pour comprendre l'expérience esthétique d'adolescents engagés de manière bénévole dans une chorale pendant trois ans et Foster Ikard (2016) pour relever les impacts de l'emploi d'un appareil mobile sur l'expérience esthétique de visiteurs de musée d'art. Quant à Rosso (2004), il l'emploie pour analyser l'expérience esthétique vécue par des adultes lorsqu'ils consultent un site internet sur des oiseaux. Sans remettre en cause la validité de ce questionnaire, on constate que comme tout outil, chacun peut en faire ce qu'il veut et décider d'étendre l'expérience esthétique à toutes les expériences de la vie, en l'assimilant à une expérience sensible.

Les recherches qui adoptent une approche pratique de l'expérience esthétique l'étudient en effectuant des entretiens avec les participants et/ou à partir de leur propre expérience d'une pratique artistique ou littéraire : Latham (2009) questionne des visiteurs adultes sur les expériences exceptionnelles dans un musée ; Latta (2000) effectue des entretiens avec des enseignants et leurs élèves de 2^e cycle du primaire pour comprendre leur expérience lors de l'écoute d'une rhapsodie de Rachmaninov. Centrée sur les réponses données face à une oeuvre, cette approche de l'expérience esthétique a été bien développée en éducation muséale et dans les situations d'appréciation d'oeuvres en classe.

L'approche pratique de l'expérience esthétique a apporté des changements dans les programmes d'enseignement des arts. Par exemple, au Québec, dans les compétences « créer » et « apprécier », communes aux quatre arts aux programmes du primaire et du secondaire dans les années 2000 (danse, art dramatique, musique et arts plastiques), se retrouvent des composantes qui rappellent la nécessité d'établir des connexions (« faire des liens entre ce que l'on a ressenti et ce que l'on a examiné »), la nécessité de communiquer son expérience (« partager son expérience de création » et « partager son expérience d'appréciation »).

Lecture critique de la recension

Dans la recherche sur les impacts des projets *Libres comme l'art* dans des écoles montréalaises (Lemonchois, 2016), un fait saillant est apparu : artistes et acteurs de l'école ne relient pas de la même manière expérience esthétique et activités artistiques. Tous les artistes interrogés pensent que leur intervention dans une classe ne permet pas toujours de développer l'expérience esthétique des élèves et que cela dépend du contexte dans lequel ils interviennent, en particulier la durée de leur intervention et le mandat qui leur est donné par les enseignants. Quant aux acteurs de l'école, ils n'ont pas le même point de vue : pour eux, à partir du moment que des activités artistiques sont proposées aux élèves, ceux-ci ont la possibilité de vivre une expérience esthétique. À travers leurs points de vue se retrouve l'opposition entre les tenants d'une expérience sensible et les tenants d'une approche pratique de l'expérience esthétique.

Les recherches sur l'expérience esthétique ont apporté une connaissance plus fine de la question, mais les deux modèles présentés sont en apparence inconciliables. Par exemple, concernant l'habileté des enfants à exprimer verbalement leur expérience esthétique, les tenants de l'expérience sensible pensent qu'ils n'ont pas cette habileté tandis que pour les autres, ils en sont capables (Paul, 2008). Adoptant une approche pratique de l'expérience esthétique, Phillips (1994) met en garde contre un enseignement de la musique qui négligerait le développement de l'estime de soi à travers la musique pour valoriser des valeurs plus sociales. En tentant de ne garder que les faits saillants de ces deux modèles, quatre caractéristiques de l'expérience esthétique se dégagent de la recension de la littérature : l'engagement esthétique comme volonté de percevoir les qualités esthétiques d'une oeuvre ; les connaissances nécessaires à la contextualisation d'une oeuvre sans pour autant négliger une certaine intelligence du sensible et une « unité » entre tous ces éléments.

L'engagement esthétique

Plusieurs auteurs ont insisté sur l'importance de l'engagement esthétique comme condition première de l'expérience esthétique et l'ont décrit comme une façon particulière d'observer un objet. Ils l'ont défini comme une perception esthétique (Beardsley, 1982 ; Marquet, 1986) ; une attention portée sur les détails et les caractéristiques d'une oeuvre (Ginsberg, 1986), sur ses qualités formelles (Black, 2000 ; Lim, 2005). Par exemple, en littérature, il est associé à l'attention portée au potentiel esthétique des mots, à leur sonorité, leur rythme et leur forme (Rosenblatt, 1980), une attention toujours dirigée sur un objet (*object directless*) en percevant ses qualités et avec l'intention de voir comment celles-ci interagissent entre elles (Beardsley, 1982). Toujours en littérature, il y aurait une perception qui fait appel à tous les sens pour trouver le sens de l'oeuvre (Booman, 2000) ou encore une forme de curiosité qui amène à se poser des questions sur l'oeuvre et son contexte de création ou à en observer certains détails (Corff, 2014).

La perception « esthétique » exige un rapport à l'oeuvre particulier : c'est à la fois un engagement total (*payful engagement*) et une forme de détachement. C'est un engagement total parce qu'il sollicite à la fois des sensations, des émotions et des idées (Rosenblatt, 1932) en mettant tout son être dans l'action (Bundy, 2008). C'est une expérience participative (Ginsberg, 1986) qui exige une empathie avec les caractéristiques formelles d'un objet (Steinkraus, 1984) et une concentration sans réserve (*wholeness*) (Beardsley, 1982) qui ne se laisse pas détourner par ce qui se passe en soi et autour de soi (Booman, 2000). L'engagement esthétique implique un détachement que Osborne (1986) appelle *psychical distance* qui advient lorsque la personne est centrée sur les caractéristiques d'une oeuvre et qu'elle s'oublie en mettant de côté ses opinions et ses jugements de valeurs (Osborne, 1986). C'est un détachement de l'affect, par exemple si des choses horribles ou noires sont perçues, l'attention ne doit pas se détourner pour autant de son objet (Beardsley, 1982 ; Ginsberg, 1986 ; Shelley, 1997).

Ainsi déterminé, l'engagement esthétique peut être observable, même s'il contient des dimensions subjectives. Par exemple, Bouman (2000), qui a observé pendant quatre mois des classes du primaire pour étudier les liens entre les pratiques enseignantes en art et en littérature et l'expérience esthétique des élèves, remarque que parfois les élèves ne se laissent pas détourner de leur concentration, et ne semblent pas entendre la cloche sonner lorsqu'ils sont engagés dans un travail de création ou dans un travail d'appréciation (Bouman, 2000). En enseignement, de nos jours, l'engagement de l'élève dans ses apprentissages fait l'objet de nombreuses recherches, mais l'engagement esthétique semble exiger une façon particulière de s'impliquer, il ne peut être réduit au concept de motivation.

Les connaissances

La plupart des auteurs adoptant une approche pratique de l'expérience esthétique insiste sur l'importance des connaissances mais précisent que si elles sont nécessaires, elles ne sont pas suffisantes. Ces connaissances ont été longuement décrites par les spécialistes de l'histoire de l'art, elles sont des connaissances d'ordre artistique ou littéraire, et elles peuvent être aussi des connaissances relevant d'autres disciplines pour déterminer le contexte socioculturel d'une oeuvre. Le champ des connaissances mobilisables par l'enseignant est parfois limité et ne lui permet pas d'élargir l'expérience esthétique aux oeuvres qu'il leur arrive de juger « non esthétiques » comme celles de Duchamp (Efland, 1992).

L'ensemble des connaissances nécessaires à l'expérience esthétique peut être élargi au contexte personnel, en tant qu'ensemble de connaissances qui prélude à l'expérience, car des événements antérieurs préparent à l'expérience esthétique et déterminent l'attention portée à l'oeuvre (Corff, 2014). Lorsque nous regardons une oeuvre d'art, nous sommes influencés par notre expérience des autres images rencontrées, en particulier les images télévisuelles et des magazines, qui constituent une grande part de ce que Perkins (1994) appelle l'« intelligence expérientielle ». Pour avoir un « œil intelligent », intelligence expérientielle et intelligence réflexive (l'intelligence régulant les ressources intellectuelles) doivent s'enrichir mutuellement (Perkins, 1994). Les oeuvres d'art étant des objets culturels parfois plus hermétiques ou énigmatiques que les autres, parce que nous avons peu l'habitude de les côtoyer, notre intelligence expérientielle est habituée à s'exercer avec facilité et n'est pas préparée à l'effort nécessaire pour aborder les oeuvres d'art (Perkins, 1994). Il est donc nécessaire dans un premier temps de calmer son impulsivité, de laisser du temps à l'intelligence expérientielle de produire des intuitions et d'être régulée par l'intelligence réflexive (Perkins, 1994, p. 56).

Dans sa recherche sur l'expérience esthétique d'élèves du primaire visitant l'Art Institute of Chicago, Constantino (2005) remarque que l'enseignant assimile expérience esthétique et perception d'éléments formels et conclut que si les expériences vécues dans le musée sont sans conteste des expériences éducatives, elles ne sont pas pour autant des expériences esthétiques. En art et en littérature, une tendance « nouvelle critique » axe l'appréciation des oeuvres sur l'apport de connaissances socioculturelles où l'enseignant est un explicateur certifié et l'élève un consommateur passif (Corcoran, 1990). Cette forme d'enseignement néglige l'intelligence expérientielle des élèves et donne des mécanismes de lecture des images et des textes, qui laissent croire que seule l'intelligence réflexive est source d'expérience esthétique.

L'intelligence du sensible

La dimension sensible et subjective n'est pas absente dans les textes qui adoptent une approche pratique de l'expérience esthétique. Les pratiques d'enseignement et de recherche longuement développées par les tenants d'une expérience sensible peuvent être reprises en prenant garde de ne pas confondre expérience esthétique et expérience esthétisme, à ne pas négliger les dimensions ontologiques de cette expérience; et, enfin, à ne pas considérer qu'elle est acquise et n'a nullement besoin d'être développée (juste entretenue).

L'expérience esthétique en tant qu'expérience sensible a souvent consisté en une approche subjective et psychanalytique, qui envisage l'enseignant comme un facilitateur de réponses idiosyncrasiques et l'élève, comme un auteur de réponses hyperpersonnalisées (Corcoran, 1990). Par exemple, Latta (2000) considère que des élèves du primaire ont vécu une expérience esthétique parce qu'ils évoquent des émotions, des sentiments et des humeurs ou font état de frissons ressentis à l'écoute de la musique. Quant à Stokrocki (1984), elle décrit une approche auprès d'élèves du primaire dans un musée, qui consiste en une exploration sensorielle de diffé-

rents matériaux à manipuler, afin de les amener à percevoir des couleurs, des textures et des formes. Parce que les élèves ont été plongés dans un univers sensoriel, elle en déduit qu'ils ont vécu une expérience esthétique. Ce type de dispositifs pédagogiques ont été bien développés dans les écoles maternelles et primaires et dans les musées accueillant ces élèves. Ils relèvent d'un culte de l'émotion (Lacroix, 2001) où l'émotion « est l'objet d'une consommation immédiate, tandis qu'est rejeté ce qui se prolonge au-delà de la sensation, ce qui ondule en soi parfois longtemps, qualifiant en profondeur l'instant » (Lemonchois, 2003, p. 63). L'expérience esthétique ne consiste pas à coller ses propres émotions sur l'oeuvre ou sur l'artiste, car elles n'y sont pas directement présentes (Dewey, 2010).

La confusion entre expérience esthétique et expérience esthésique amène à rejeter en périphérie l'art et la littérature : une cacahouète peut suffire à faire effet. Si l'expérience esthétique peut être élargie, c'est par effort d'imagination (Ginsberg, 1986). Peut-on imaginer vivre une expérience esthétique dans la vie courante si on ne l'a pas expérimentée tout d'abord avec des oeuvres ? Par ailleurs, toutes les statistiques sur la fréquentation des arts et la lecture dénoncent des inégalités sociales que l'école se doit de combler. On ne peut pas prétendre offrir une éducation artistique, littéraire et culturelle en faisant fi des oeuvres et des connaissances qui s'y rattachent.

L'expérience sensible a souvent été réduite au sensori-moteur. C'est oublier que l'emploi du terme anglais *emotion* s'inscrit dans un contexte philosophique qui lui attribue aussi des dimensions ontologiques ; tandis que l'approche de Piaget s'inscrit dans un contexte cartésien qui place le logos au-dessus du sensible. En Amérique du Nord, dans un contexte fortement influencé par l'empirisme qui place l'expérience à l'origine de la connaissance, le terme « *emotion* » se rapproche du terme « sensibilité » en français et il serait abusif de le réduire aux émotions. L'expérience esthétique n'est pas assimilable à n'importe quelle expérience sensorielle, elle ne peut se réduire à ce que certains appellent une impression de satisfaction (Steinkraus, 1984) ou à une forme de plaisir (Ginsberg, 1986 ; Lim, 2005). L'expérience esthétique est comme tout autre expérience, au sens fort du terme, une expérience mémorable et transformatrice qui diffère de toutes les autres expériences (Dewey, 2010). Elle « crée de l'être » et promeut « un plus d'être, un plus qu'être » (Bachelard, 1988, p. 40), un « accroissement de soi » (Henry, 1988).

Les recherches sur l'expérience esthétique des enfants se focalisent sur leurs émotions tandis que les recherches avec les adultes tentent de prendre en compte les dimensions ontologiques de cette expérience (par exemple, le changement de rapport au monde et aux autres). Dans une perspective développementaliste qui définit l'enfance comme une longue période de dépendance durant laquelle les enfants bénéficient de la protection, de l'éducation, de la sagesse et des conseils des adultes (Landsdown, 2005), les dimensions ontologiques de l'expérience ne sont pas abordées dans les écoles par manque de reconnaissance des compétences des enfants, mais plutôt pour les protéger. Penser l'expérience esthétique des élèves du primaire et de maternelle implique donc une révision du concept d'enfance, pour sortir du modèle qui fige les capacités de l'enfant dans des stades de développement et dans une dépendance aux décisions des adultes, tandis que la convention internationale sur les droits de l'enfant adoptée par l'ONU en 1989 considère les enfants comme des acteurs sociaux dont la parole peut faire autorité. Dans l'approche pratique de l'expérience esthétique, ces dimensions ontologiques ont aussi été abandonnées, parce que c'est une affaire trop vaste à étudier (Carroll, 2001). Par conséquent, des pratiques d'enseignement ou de recherche pour aborder ces dimensions ontologiques de l'expérience esthétique à l'école seraient à développer.

Dans une approche assimilant expérience esthétique et expérience esthétique, les chercheurs tel que Latta (2000) demandent aux enfants de dire les émotions qu'ils ressentent à l'écoute d'une musique ou lors de la perception de tout autre objet artistique, comme s'il était naturel pour les enfants d'exprimer leurs émotions et leur sensibilité, parce que tout simplement ce sont des enfants. Des stades de développement découle la croyance que l'enfant a facilement accès à sa sensibilité, qu'elle est une donnée brute sans évolution possible et qu'il n'est besoin d'aucun dispositif pédagogique pour la faire émerger. La sensibilité est considérée comme une faculté passive, seule la raison se développerait par l'éducation. De nos jours, les études des neurophysiciens, telles celles de Damasio (1995), démontrent le rôle des apprentissages dans l'accroissement de la sensibilité. Il n'y a donc plus de raisons de croire que l'expérience esthétique serait naturelle chez les enfants ou qu'elle n'aurait pas besoin de dispositifs pédagogiques pour évoluer. Tout le monde ne vit pas de la même manière l'expérience esthétique, cela dépend de capacités plus ou moins développées (Osborne, 1986). Avec Damasio et Osborne, nous affirmons que l'intelligence du sensible n'est pas innée, elle doit faire l'objet d'un apprentissage.

En enseignement de la littérature, Rosenblatt (1932, 1980) a énoncé différentes pratiques qui permettent une approche sensible des œuvres : prendre en compte les attentes, les désirs et les sentiments des lecteurs ; favoriser l'exploration de la sensibilité (en sollicitant les cinq sens); favoriser l'expression des émotions en enrichissant le vocabulaire; proposer un environnement favorisant les expériences esthétiques avec une grande diversité de matériaux; encourager les élèves à donner leur point de vue et commencer les discussions à partir de leurs points de vue ; remettre à plus tard les méthodes formelles d'analyse et de critique; répéter les expériences en favorisant le contact avec les matériaux avant de donner des notions théoriques et techniques. Pour notre part, nous avons modélisé une approche sensible et imaginaire qui permet aux futurs enseignants d'expérimenter cette approche durant leur formation et de concevoir des activités en lien avec celle-ci (Lemonchois, 2017). En début de session, les étudiants ont souvent des difficultés à y répondre, mais au fur et à mesure qu'ils l'expérimentent, ils acquièrent de l'aisance. Dans un cadre rationalisant, comme l'école ou l'université, une approche sensible et imaginaire est déstabilisante. Par ailleurs, jouer avec sa sensibilité et son imagination n'est pas une pratique développée dans la vie de tous les jours si on n'a pas une activité artistique ou littéraire.

L'unité

L'approche pratique de l'expérience esthétique définit celle-ci comme une expérience qui dépend de stimuli externes et de stimuli internes : le sens de l'œuvre n'est pas contenu dans l'œuvre elle-même, mais chez le spectateur ou le lecteur qui fait des liens entre l'œuvre perçue, son vécu et le monde. L'expérience esthétique est à la fois inspection des caractéristiques de l'œuvre et des connaissances qui s'y rapportent et introspection pour en avoir une intelligence sensible. Dans la recension de la littérature, l'« unité » entre ces éléments apparaît comme « connexion » ou comme « synthèse ».

La connexion consiste à faire des liens entre ce qui est perçu et le sens qu'on peut en avoir (Beardsley, 1982 ; Ginsberg, 1986), entre le vécu et ce qui est pensé (Rosenblatt, 1980), à faire des liens entre l'œuvre, son contexte d'exposition, l'artiste, l'art d'une manière générale et soi (Shelley, 1997), à faire une application particulière de ses connaissances à l'aide ce qui est perçu (Osborne, 1986). Cette capacité d'établir des connexions ne peut se faire que par une volonté de les découvrir (*active discovery*), cette découverte active étant une des caractéristiques de l'engagement esthétique (Beardsley, 1982 ; Black, 2000).

La capacité d'établir des connexions entre soi et l'oeuvre est une compétence cognitive qui s'apprend (Osborne, 1986), elle est une des composantes de la compétence « apprécier » au programme en art du primaire et du secondaire au Québec : « faire des liens entre ce qu'on a ressenti et ce qu'on a observé ». Dans certaines recherches, telles celles de Constantino (2005), le fait que les élèves fassent des liens entre leur vie privée (famille ou expériences religieuses), des connaissances factuelles, des réponses émotionnelles et les éléments perçus est suffisant pour en déduire qu'ils ont vécu une expérience esthétique. Ce principe pédagogique est appliqué en demandant à l'élève de faire appel à sa propre histoire de vie pour comprendre l'oeuvre. Une élève du primaire qui revenait d'une visite au Musée d'art contemporain de Montréal avec sa classe m'a raconté avoir vu des oeuvres de Tousignant, un des représentants de l'abstraction géométrique au Québec, et qu'elle et le groupe d'élèves étaient restés longtemps perplexes devant la question de leur enseignant qui leur demandait de faire des liens avec leurs émotions et leur vécu. Quand je lui ai demandé comment ils s'en étaient sortis, elle a eu l'honnêteté de me répondre : « on lui a dit n'importe quoi, et elle était contente ». Il semblerait qu'établir des connexions ne soit pas suffisant pour évaluer une expérience esthétique : c'est une opération rationnelle avec laquelle il est facile de mimer un engagement esthétique.

Certains auteurs ajoutent que les connexions établies doivent mener vers une « conscience accrue » (Bundy, 2008) qui se traduit par l'impression d'un tout (Black, 2000). Établir des connexions ne consiste pas seulement à la juxtaposition de ce qui est perçu avec ce qui est ressenti en construisant un puzzle plus ou moins bancal, mais à leur fusion ou synthèse. Ce ne serait pas seulement une compréhension de l'unité de l'oeuvre où chaque élément serait relié aux autres, mais une manière de penser qui fusionne ce qui est observé et ce qui est ressenti.

Dewey attribue à l'imagination cette capacité de synthèse, l'expérience esthétique étant définie comme une « expérience imaginative » qui « est ce qui se produit quand les matériaux, différents par la qualité sensible, l'émotion et la signification en viennent à former une unité » (2010, p. 435). L'expérience esthétique n'est pas réductible à l'une de ces composantes (l'engagement esthétique, l'intelligence du sensible ou les connaissances), mais à une manière de les penser dans une unité : elle est une expérience complexe, à la fois sensorielle, émotionnelle et intellectuelle (Latham, 2009). Cette « unité inaugurant une nouvelle naissance dans le monde » (Dewey, 2010, p. 435), des connexions plus grandes que soi, une expérience qui relie en profondeur au monde et aux autres (Latham, 2009) et qui permet de découvrir quelque chose en soi et de réviser sa propre expérience (Black, 2000 ; Bundy, 2008).

Dans les recherches, cette unité de l'oeuvre est souvent traitée de manière théorique, les recherches sur le terrain se contentant d'analyser les connexions établies. On retrouve la même chose dans la plupart des documents pédagogiques. Par exemple, dans les modèles d'appréciation des oeuvres de Parsons (1986), de Dufresne-Tassé (1991) ou de Weltzl-Fairchild (1991), la notion d'unité est perçue seulement à travers les associations faites entre soi, l'oeuvre et le monde. Certes, cette capacité à percevoir l'unité s'acquiert avec l'expérience (Osborne, 1986 ; Steinkraus, 1984), mais il serait intéressant de concevoir des méthodes pour en développer l'apprentissage. Des pistes d'idées peuvent venir des recherches. Par exemple, une des caractéristiques de l'expérience esthétique est l'impression qu'elle fait perdre la notion d'identité déterminée par son âge, son temps, son milieu, etc. Cette caractéristique rappelle ce dont des participants à des expériences artistiques et culturelles font souvent part : absence de frontière entre enfants et adultes, entre personnes de culture différente... l'impression que tout le monde, quelles que soient son origine et son histoire, est relié aux autres (Kerlan, 2011 ; Lemonchois, 2007). Ce pourrait être un critère d'observation de l'expérience esthétique.

Les recherches montrent que les interactions sociales augmentent la qualité de l'expérience esthétique. Parler d'une expérience esthétique mémorable consolide le lien avec l'art, fait des liens avec un contexte personnel et permet de réévaluer le sens attribué à l'art (Corff, 2014). Un des critères d'évaluation de l'expérience esthétique pourrait être d'observer l'intérêt pour l'art ou l'ouverture à d'autres définitions de l'art qu'elle peut générer. Ceci implique de développer l'habitude d'apprécier des œuvres et de doter les élèves d'un vocabulaire spécifique (Rosenblatt, 1980). Mais l'expression de cette expérience ne peut pas consister seulement en l'expression de connexions, ce qui relève d'une activité rationnelle. C'est une expression imaginative qui crée des images mentales et synthétise les caractéristiques de l'œuvre (Shelley, 1997). L'exploitation de métaphores semble appropriée à ce type d'expression. Toutefois, cette idée peut porter à croire que la poésie est le genre le plus appropriée pour exprimer une expérience esthétique issue d'œuvres visuelles, par exemple. Ceci revient à croire que le dessin peut seul exprimer l'expérience de lecture d'un poème, et donc à déplacer dans une autre discipline artistique ou littéraire les difficultés qu'on rencontre dans la sienne.

Conclusion

Dans les milieux éducatifs, moins au fait des courants contemporains en art, la tendance est d'assimiler l'expérience esthétique à la beauté. En milieu scolaire, les définitions divergent entre deux pôles : un pôle « créativité », avec un enfant naturellement artiste, et un pôle « appréciation », avec une expérience esthétique réduite aux réponses esthétiques, c'est-à-dire aux réponses qui font des connexions entre soi et l'œuvre. La recension de la littérature, même si elle n'a pas été faite de manière exhaustive, révèle l'importance de se doter d'une définition précise de l'expérience esthétique, dans la recherche mais aussi dans l'enseignement. Les descriptions de l'expérience esthétique gagnent à rester reliées à leur contexte culturel, en particulier celui du chercheur ou de l'enseignant.

L'expérience de fusion du sensible, de l'imaginaire et du raisonné, se vit de manière complémentaire en reliant création et d'appréciation, vécu et théorique, objectif et subjectif, corps et esprit. C'est, en somme, une expérience source de bénéfices puisqu'elle accroît l'intérêt pour l'art et la littérature. Si tel est bien le cas, elle devrait donc être au cœur de l'éducation artistique et littéraire dans les écoles, mais aussi dans les institutions culturelles. Trois éléments sont importants à prendre en compte lorsqu'il s'agit de penser des pratiques d'enseignement en art et en littérature pour développer l'expérience esthétique, et les recherches qui les étudient : 1. L'art et littérature n'impliquent pas nécessairement expérience esthétique ; 2. l'intelligence du sensible n'est pas innée, elle se développe ; 3. la difficulté de penser des pratiques qui amènent les élèves à unifier des stimuli internes et des stimuli externes et à exprimer cette unité ne saurait être sous-estimée.

Bibliographie

- Allard, L. (1994). Dire la réception. Culture de masse, expérience esthétique et communication. *Réseaux*, 12(68), 65-84.
- Bachelard, G. (1988). *Fragments d'une poétique du feu*. Paris : PUF.
- Beardsley, M. C. (1982). *Some persistent issues in aesthetics*. Ithaca, New York : Cornell Press.
- Black, M. G. (2000). *Teaching for the aesthetic experience* (Thèse de doctorat ou autre titre). Lesley College, Cambridge, États-Unis.
- Blanken-Webb, J. (2014). *Educating the self through aesthetic experience* (Thèse de doctorat). University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Bouman, K. (2000). *Connective lightning: an exploration of the aesthetic experience in schooling* (Thèse de doctorat ou autre titre). State University of New York.
- Bundy, P. (1999). *Dramatic tension: towards an understanding of tension of intimacy* (Thèse de doctorat inédite). Griffith University, Queensland, Australie.
- Bundy, P. (2008). Creating opportunities for aesthetic engagement: reflections from a drama classroom. *Applied Theatre Research*, (3). Repéré à https://www.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/0011/54965/creating-opportunities.pdf.
- Carroll, N. (2001). *Beyond aesthetics: Philosophical essays*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Corcoran, B. (1990). Reading, re-reading, resistance: versions of reader response. Dans M. Hayhoe et P. Parker (dir.), *Reading and response* (p. 132-146). Philadelphie : Open University Press.
- Corff, B. L. (2014). *Psychological context of aesthetic experience : an exploration of memorable art appreciation events* (Thèse de doctorat). Fielding Graduate University, Santa Barbara, États-Unis.
- Constantino, T. E. (2005). *Teaching for aesthetic experience: a dual case study of the mediating influence of curriculum and pedagogy on students' experiences visiting an art museum* (Thèse de doctorat). University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Crow, D. A. (2012). *You're there in the time slip: a hermeneutic exploration of aesthetic experience in musicking through the lens of Mihalyi Csikszentmihalyi's flow state theory* (Thèse de doctorat). Southern Illinois University.
- Crowe, S. (1980). *The effects of sensory/aesthetic experiences upon the drawings of children at the second grade level* (Thèse de doctorat). Ohio State University.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: experiencing flow in work and play*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. et Robinson, R. (1990). *The art of seeing: an interpretation of the aesthetic encounter*. Santa Monica : The Getty Center for Education in the Arts.
- Damasio, A. R. (1995). *L'Erreur de Descartes. La raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard.
- Dufresne-Tassé, C. (1991). L'apprentissage de l'adulte au musée et l'instrument pour l'étudier. *Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 16(3), 281-290.

- Efland, A. (1992). Ralph Smith's concept of aesthetic experience and its curriculum implications. *Studies in Art Education*, 33(4), 201-209.
- Elliott, D. J. (1991). Music as knowledge. *Journal of Aesthetic Education*, 25(3), 21-40.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: a new philosophy of music education*. New York : Oxford University Press.
- Forget, A. (2012). *Vers la convivialité créatrice : un parcours d'accompagnement artistique axé sur l'expérience esthétique conscientisée* (Mémoire de maîtrise). Université de Chicoutimi.
- Foster Ikard, C. (2016). *The aesthetic experience, flow, and smart technology: viewing art in a virtual environment* (Thèse de doctorat). Walden University, Minneapolis.
- Gangi, R. J. (1998). *A longitudinal case study of the musical/aesthetic experience of adolescent choral musicians* (Dissertation doctorale). Columbia University, New York.
- Ginsberg, R. (1986). Experiencing aesthetically, aesthetic experience, and experience in aesthetics. Dans M. Mitias (dir.), *Possibility of the aesthetic experience* (p. 61-78). Boston : Martinus Nijhoff Publishers.
- Henry, M. (1988). *Voir l'invisible. Sur Kandinsky*. Paris : François Bourin.
- Hudyma, L. L. (2007). *Lustrous threads in the artist's life tapestry: the meaning of early childhood aesthetic experience* (Mémoire de maîtrise ou autre titre à préciser). University of Regina.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Jauss, H. R. (1988). *Pour une herméneutique littéraire*. Paris : Gallimard.
- Kerlan, A. (2011). L'atelier de l'artiste, laboratoire démocratique d'une nouvelle normativité? *Sens public*. Repéré à http://www.sens-public.org/article.php3?id_article=894
- Lacroix, M. (2001). *Le culte de l'émotion*. Paris : Flammarion.
- Landsdown, G. (2005). *Les capacités évolutives de l'enfant*. Florence, Italie : Unicef, Centre de recherche Innocenti.
- Langer, S. (1957). *Problems of art: ten philosophical lectures*. New York : Scribner.
- Latham, K. F. (2009). *Numinous experiences with museum objects* (Thèse de doctorat). Emporia University, Emporia, États-Unis.
- Latta, M. M. (2000). *Enfleshing aesthetic play: giving expression to teaching and learning aesthetically* (Thèse de doctorat). University of Calgary.
- Lemonchois, M. (2003). *Pour une éducation esthétique. Discernement et formation de la sensibilité*. Paris : L'Harmattan.
- Lemonchois, M. (2007, août). *Dimension culturelle des enseignements et travail enseignant*. Communication présentée au Congrès international de l'AREF (Actualité de la recherche en éducation et en formation), Strasbourg, France). Repéré à www.congresintaref.org
- Lemonchois, M. (2016). La participation des élèves aux projets *Libres comme l'art*. Différences de points de vue entre les acteurs de l'école et les artistes. Dans A. Kerlan et A. Robert (dir.), *Enfants et artistes ensemble. Recomposition de l'enfance, refondation des politiques de l'enfance* (p. 117-136). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Lemonchois, M. (2017). *Approche sensible, imaginaire et raisonnée du langage plastique*. Montréal : Éditions JFD.

- Lim, B. (2005). Aesthetic experience in a dynamic cycle: implications for early childhood teachers and teacher educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(4), 367-373.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth*. New York : MacMilan.
- Madenford, W. J. (1965). *A phenomenolgy of the aesthetic and art education* (Thèse de doctorat). Pennsylvania State University.
- Maquet, J. (1986). *The aesthetic experience: an anthropologist looks at the visual arts*. New Haven : Yale University Press.
- Osborne, H. (1986). What makes an experience aesthetic? Dans M. Mitias (dir.), *Possibility of the aesthetic experience* (p. 117-138). Boston : Martinus Nijhoff Publishers.
- Parsons, M. (1986). The place of a cognitive approach to aesthetic response. *Journal of Aesthetic Education*, (20), 107-111.
- Paul, P. M. (2008). Using verbal reports to investigate children's aesthetic experiences with music. *Journal of Music Therapy*, 45(4), 427-442.
- Perkins, D. N. (1994). *The intelligent eye: learning to think by looking at art*. Los Angeles : J. Paul Getty Trust.
- Phillips, K. H. (1994). Rationales, round three. *Music Educators Journal*, 80(5), 8.
- Rosenblatt, L. (1932). *Literature as exploration*. New York : D. Appleton-Century Company Inc.
- Rosenblatt, L. (1980). What facts does this poem teach you? *Language Arts*, (57), 386-394.
- Rosso, J. (2004). *Observation as an experience: using the aesthetics of John Dewey as a model for inquiry* (Thèse de doctorat ou autre titre). Pepperdine University, Malibu.
- Savoie, A. (2015). Aesthetic experience and creativity in arts education: Ehrenzweig and the primal syncretistic perception of the child. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 53-66.
- Shelley, R. K. (1997). *The construction of a working model of aesthetic experience: implications for music education* (Thèse de doctorat ou autre titre). Pennsylvania State University.
- Steinkraus, W. (1984). *Philosophy of Art*. Lanham, États-Unis : University Press of America.
- Stokrocki, M. (1984). The meaning of aesthetic awareness for preschoolers in a museum class. *Art Education*, 37(2), 12-16.
- Tooth, A. B. (2010). *The role of aesthetic experience in the timing of nontraditional students' decision making* (Thèse de doctorat). Capella University, Minneapolis.
- Weltzl-Fairchild, A. (1991). Describing aesthetic experience: creating a model. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 16(3), 267-280.

TITRE: CE N'EST PAS UNE ŒUVRE D'ART ! - CONSTRUIRE DES CATÉGORIES DE PERCEPTION EN CONTEXTE SCOLAIRE : LE CAS DE LA DÉFINITION DE L'ŒUVRE D'ART COMME OUTIL D'UNE ÉDUCATION ESTHÉTIQUE

AUTEUR(S): ERIC VILLAGORDO, UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY MONTPELLIER3, LABORATOIRE RIRRA21

PUBLICATION: DISCOURS, USAGES, TRACES DE L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE EN CONTEXTE SCOLAIRE. PERSPECTIVES CROISÉES.

DIRECTEURS: MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, SYLVAIN BREHM ET JEAN-FRANÇOIS BOUTIN

PAGES: 54 - 84

URI: [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/14641](http://hdl.handle.net/11143/14641)

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/14641](https://doi.org/10.17118/11143/14641)

Ce n'est pas une œuvre d'art !

Construire des catégories de perception en contexte scolaire : le cas de la définition de l'œuvre d'art comme outil d'une éducation esthétique

Eric Villagordo, Maître de conférences en pratiques plastiques contemporaines, sociologue de l'art, Université Paul Valéry Montpellier3, laboratoire RIRRA21

Résumé : Lors d'une expérience de recherche-action dans une école du sud de la France à Perpignan, en zone socialement défavorisée, il s'agissait de créer un parcours d'éducation culturelle et artistique. La rencontre avec des séries organisées d'œuvres d'art visuel, durant plus de huit séances, se veut la tentative didactique d'une constitution d'un musée intérieur qui serait propice au développement du sens esthétique, de la culture, et de compétences scolaires transversales (émettre une opinion argumentée, développer des comparaisons, éduquer le regard). Chaque série répondait à un questionnement particulier liée à des savoirs savants. La séance ici évoquée, qui concerne la question des critères qui définissent une œuvre d'art, est issue d'une double hypothèse : les élèves de 8-10 ans auraient déjà des acquis culturels familiaux et scolaires, ils véhiculeraient sans doute également des stéréotypes sur l'art ; dès lors, au lieu de faire comme si un consensus sémantique, culturel et expérientiel existait entre les élèves et l'enseignant, nous avons choisi de mettre au cœur de la séance la question de la définition de l'œuvre d'art. Cette définition implique des critères sur la ou les fonctions de l'œuvre d'art, sur son ou ses esthétiques, sur ses processus de fabrication, et sur son évolution historique. Autant de débats savants qui peuvent être abordés avec les élèves sous la forme d'un débat interprétatif ayant comme support visuel une série d'œuvres que l'on présente au jugement des élèves : est-ce ou n'est-ce pas une œuvre d'art ? Pourquoi ? La terrible simplicité de la question n'a d'intérêt qu'à partir d'une série d'exemples d'œuvres contradictoires qui visent à repousser les limites des croyances des élèves en une définition figée de l'art. Cela afin d'instaurer peu à peu les questions du bouleversement par la modernité de l'art, de la multiplicité des médiums artistiques et la pluralité des critères de l'art.

Mots-clés: Éducation aux arts visuels, éducation artistique et culturelle, éducation esthétique, arts plastiques, didactique des arts, jugement de goût, faculté de juger, conscience esthétique, critères esthétiques, débats interprétatifs, interprétation d'œuvres d'art.

Je me propose dans ce chapitre de présenter une recherche en didactique des arts visuels à destination d'élèves de 7 à 9 ans, en France. Elle a permis d'étayer une réflexion plus théorique quant à l'articulation entre la pratique sociale de référence (apprécier une œuvre d'art) et la pratique scolaire (apprécier une œuvre d'art comme compétence scolaire). Cette recherche a nourri ma pratique de formateur d'enseignant(e)s non spécialistes en arts plastiques (professeurs et professeures des Ecoles) et d'enseignant(e)s spécialistes (professeurs et professeures d'arts plastiques) de 2006 à 2012 au sein de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Montpellier (site de Perpignan).

Le terrain de cette recherche date de 2006-2007, il a donné lieu à deux premiers textes (Chabanne et Villagordo, 2008 ; Villagordo, 2010) qui présentaient la première séance de cette programmation d'enseignement artistique et culturel ; précisément une séance d'une heure et demi de débat interprétatif face à une peinture de Caspar David Friedrich (peintre allemand romantique, 1774-1840) : *Moine au bord de la mer*, peinture de 1810 (Berlin). L'idée de la démarche générale consistait à prendre une classe de fin d'école primaire de milieu défavorisé, et à multiplier les dispositifs de *rencontre avec des œuvres* d'art visuel (ce que nous avons abordé plus tard dans Chabanne, Parayre et Villagordo, 2012) afin de découvrir d'une part, les ressources, à ce niveau-là de la scolarité, des élèves (ils ont déjà des ressources dues à leurs socialisations primaire [famille] et secondaire [scolaire]), et d'essayer de mettre en place un parcours, avec une programmation de huit séances, d'enrichissement de la pratique d'interprétation, de sensibilité (peut-on parler d'une pratique de la sensibilité ?), de verbalisation, de commentaire, de regard critique et de pratique plastique. Les expériences élaborées consistaient en des dispositifs contrastés de rencontre avec les œuvres : : prendre le temps long du regard et de l'échange interprétatif sur une seule œuvre (séance 1, sur *Moine au bord de la mer*, les deux textes publiés, cités ci-dessus, permettent de découvrir ce travail) ; voir beaucoup d'œuvres d'un même artiste (Friedrich) et essayer de comprendre sa démarche et ses variations (séance 2) ; s'atteler en groupe au jugement d'une série d'images : est-ce que ce sont des œuvres ou pas ? (séance 3, dont je parle dans ce chapitre) ; produire lors d'une séance de pratique plastique : « fabrique ton œuvre d'art » (séance 4) ; dialoguer autour de nombreuses photographies d'une seule œuvre, une œuvre des programmes : sur *Spiral Jetty* de Robert Smithson (séance 5, sur les changements d'états d'une œuvre du land art, et sur les différentes représentations que l'on en reçoit, les différentes prises de vue) ; découvrir par un parcours visuel, comment l'artiste Piet Mondrian est passé de la peinture figurative à la figure abstraite (ces séances 6 et 7 sont conçues à partir de la séance 3 et des critères choisis par les élèves pour définir une œuvre d'art, l'art abstrait étant exclu de l'artisticité pour eux) ; une séance 8 en forme de bilan.

L'intuition à l'origine de cette démarche, outre le fait qu'elle s'inscrive dans différentes injonctions institutionnelles dans l'Education Nationale française concernant l'éducation artistique, réside dans les théories de l'acquisition culturelle. Si avec Bourdieu (1979) nous pouvons dire que deux modes d'apprentissage se distinguent (et parfois se croisent dans la réalité sociale), un mode familial d'accoutumance longue à la culture (justement une *familiarisation*) et un mode bref et fragmenté par l'école (dans le temps, dans l'espace, dans la relation humaine, bref tout ce qui caractérise un parcours scolaire), alors une façon de compenser cet écart, dans le but de démocratiser et de scolariser les pratiques culturelles des milieux favorisés, serait la régularité et la variabilité des rencontres avec les œuvres. Un enfant de milieu favorisé culturellement, va baigner dans des musiques, des visites culturelles, la présence d'œuvres dans son habitat, dans les paroles commentant, appréciant, interprétant l'art, dans les discours de jugement de goût. Tout ce que Bourdieu a analysé dans *La distinction. Critique sociale du jugement de goût*. Donc « contre » *La critique de la faculté de juger* de Kant, qui considère le jugement esthétique a-rationnel et non conceptualisable, mais qui surtout considère que le beau est accessible à tous sans concept, et qu'il n'est pas une construction historico-sociale, je pensais pouvoir

développer des pratiques appréciatives de l'art chez un groupe d'élèves soumis à un programme régulier permettant à haute dose, la rencontre avec des œuvres.

La première séance a donc été une expérience limite de *lenteur* et de prise de temps long face à une seule image (la peinture de Friedrich), ce qui a donné lieu à la découverte que dans une dynamique d'appréciation de groupe, puis avec l'étayage d'un enseignant qui laisse advenir les problèmes saisis au regard de l'image, les élèves retrouvent des questions savantes de la critique d'art. En effet, une œuvre contient un potentiel, parfois les élèves interprètent en fonction de leur contexte (par exemple, ils furent influencés par un travail précédent sur les images cachées dans des peintures), mais, aussi éloignée que l'œuvre puisse être de leur culture et de leur époque, et il faut bien aussi avouer que l'esthétique romantique de Friedrich se perpétue encore de nos jours dans différents médias, les élèves retrouvent des problèmes posés par l'œuvre (Villagordo, 2010). L'œuvre est bien aussi une forme de ce que les pédagogues appellent une situation-problème (Parayre et Villagordo 2012). Car l'œuvre n'est ouverte (Eco, 1962), n'est qu'un espace de projection, seulement si elle est aussi conçue comme telle ; il existe des œuvres plus ou moins polysémiques, l'interprétation de l'œuvre n'est pas infinie. Cette toile de Friedrich avait été choisie justement pour l'espace vide (empli de fumée et de nuages tout de même) de plus des deux tiers du paysage. L'hypothèse vérifiée était que justement la projection serait plus facile, ce qui fut le cas, le vide fut empli d'hypothèses interprétatives. Ce qui fut surprenant résida dans le fait de trouver les problèmes interprétatifs de la critique de 1810 ! Nous pourrions reprendre en cela les propos de Mikel Dufrenne : « la conscience qui vise l'objet [esthétique] est constituante, mais à condition que l'objet se prête à la constitution » (1967, p. 5).

La séance suivante a donné lieu à une expérience en quelque sorte inverse : voir et commenter une trentaine d'œuvres de ce même Friedrich. L'enseignant (en l'occurrence moi-même comme intervenant en tant que professeur d'arts plastiques, au sein de la classe d'Annick Alonso à l'école Blaise Pascal, à Perpignan, dans le sud de la France), a alors opposé les paysages de Friedrich avec personnages, et sans personnages, afin de poser la question de ce choix, de ce qu'il impliquerait. Ma position d'enseignant et de chercheur visait à faire le pari que des questions que j'aurais posées à un haut niveau d'étude (université) étaient d'une part les plus intéressantes, et d'autre part didactisables pour des jeunes élèves non spécialistes en art. Un dispositif simple de confrontation devait pouvoir *présenter* la question à des élèves de cet âge. Je cherchais ici à présenter deux démarches de l'artiste en les mettant en scène comme une situation-problème par la monstration : pourquoi deux séries différentes de paysages ? Les élèves se sont interrogés, jusqu'à en débattre, mais cela avait déjà émergé à la séance précédente : il s'agissait de la question de l'identification du spectateur et de son immersion ou pas, dans une peinture (« si j'aurais été à sa place j'aurais eu peur » dit en substance un élève en parlant d'un personnage dans le tableau). Un débat fort animé sur l'immersion ou pas dans une image, a visé à évaluer notre possibilité de projection dans l'art (une compétence culturelle et esthétique). Ce débat a permis pour certaines élèves de noter leur indifférence face à une peinture : car « bouger avec son corps ce n'est pas pareil » nous dira une élève. Vivre une situation ne serait pas équivalent au fait de la voir dans une peinture. Une autre élève contestera cela en considérant qu'elle ressent ce que ressent le personnage dans le tableau, et elle rajoutera que si Friedrich enlève les personnages, c'est pour nous mettre à la place de ceux-ci, pour nous montrer ce qu'ils voient, un paysage, à leur place... Effet Pygmalion ou pas, je restais sans voix à l'époque devant certains moments de ce qu'on peut largement appeler d'une part, un débat interprétatif d'œuvre d'art (grâce soit rendue à l'enseignante qui a installé la culture du débat dans sa classe), et d'autre part la verbalisation d'une expérience esthétique, déceptive ou pas.

De nombreux objectifs semblaient atteints : il fallait laisser le temps aux élèves de s'approprier des œuvres, il fallait mettre en relation dynamique leurs remarques et réactions, et il fallait choisir de montrer des œuvres posant de vraies questions d'histoire de l'art, de philosophie et de sociologie de l'art. Nous avons identifié avec Jean-Charles Chabanne trois compétences suite à ces séances : *l'entrée dans le jeu* (la compétence visant à se projeter dans une action, un regard, une émotion, des paroles autour des œuvres, donc à considérer comme sérieux cette pratique culturelle) ; *l'identification de l'œuvre comme intention* (ce dont nous venons de parler plus haut : « le peintre veut nous mettre à la place des personnes peintes dans le tableau »), on identifie une intentionnalité ; passer de la *sidération* à une acceptation que l'œuvre me dit quelque chose à moi, en tant qu'individu particulier, cela interroge l'engagement (Chabanne et Villagordo, 2008). Plus tard nous identifierons *le tissage* comme compétence de rencontre des œuvres : la capacité sans cesse présente dans ces séances à relier les œuvres avec d'autres moments scolaires, d'autres expériences de vie, et d'autres œuvres (l'apprentissage de la littérature a été comparée au débat sur un tableau : Chabanne, Parayre et Villagordo, 2011).

La question qui découlait de ces deux premières séances se présenta à moi simplement. Les élèves avaient, à partir de Caspar David Friedrich, débattu, interprété, discuté, de bien des questions d'une très grande finesse, répertoriées qui plus est par la fortune critique et l'histoire de l'art. Cependant, à aucun moment la question de l'art n'avait été abordée. Je me demandais dès lors si passer sous silence la question de l'artistique (car nous ne faisons pas une lecture esthétique d'un paysage naturel) ne participait pas, de ma part (de la part de l'enseignant), d'une pédagogie invisible. De celles qui allaient contre mes convictions éthiques et professionnelles, dans le refus de la connivence culturelle qui permet aux élèves *qualifiés* par leur origine sociale, de bien comprendre de ce dont il s'agit, sans que l'enseignant n'en ait dit un seul mot. Deux séances pleines s'étaient déroulées à commenter et interpréter collectivement des peintures, mais par des questions d'élèves (« d'où vient cette image qui est dans votre ordinateur ? », « est-ce vous qui l'avez fabriquée ? »), je me rendais bien compte que le statut de cette image ne semblait pas stabilisé. Je me demandais alors ce qu'il en était également de la valeur artistique, de la fonction sociale, du statut social ou philosophique (pour ne pas dire ontologique) de ces peintures projetées dans la classe par un vidéoprojecteur qui donnait un halo lumineux, mais n'éclairait en rien sur le rapport à l'art de ces images. Autrement dit, je n'avais à aucun moment abordé la question du statut de l'œuvre d'art. Je proposais à ce groupe d'élèves un programme d'éducation à l'art visuel, une rencontre avec des œuvres, mais ils vivaient peut-être un cours avec de simples *images*. Même si, en évoquant la fabrication de ces peintures, certains avaient évoqué une sortie scolaire dans le village côtier de la Méditerranée, Collioure, où ils avaient eu l'occasion de voir des peintres travailler sur le motif marin (il s'agit précisément d'un *tissage*, compétence permettant de lire les œuvres en passant par autre chose, pour les *réaliser*, en quelque sorte, comme on dirait qu'on *réalise* un film, ou que l'on *joue* un morceau de musique).

Les élèves, à travers le dispositif que je leur proposais, vivaient une expérience esthétique dans un cadre pédagogique, mais pouvais-je parler d'esthétique au sens artistique ?

Je ne pouvais nier que lors des débats, échanges, commentaires, interrogations des deux longues séances de plus d'une heure chacune, il y eut expérience esthétique, manifestée par de vifs échanges, des interjections, des émotions (« j'aurais peur à sa place dans le tableau ! ; ça me fait rien une peinture ! C'est trop dur de dire ce qu'on sent, c'est comme avec les textes, c'est trop dur ! »), des engagements corporels (désir d'aller désigner avec le doigt, le bras, le corps, quelque chose dans l'image : *l'entrée dans le jeu*, comme nous l'avons appelé [Chabanne et Villagordo, 2008]). Négatifs ou positifs, les traces et indices d'expérience esthétique furent nombreux. Mais en somme, la question de l'expérience esthétique artistique semblait un non-dit entre les élèves et moi. Je suis loin de croire que cela fut clair pour tous, même si cet élève cité plus haut qui rapprocha ce que nous faisions du travail sur les textes littéraires fait avec l'enseignante, montre qu'il avait compris que l'interpréta-

tion, cette compétence que nous lui demandions (un retour sur sa relation à l'œuvre), était bien multi-support, ou transmédia si l'on veut (possible sur tout type de supports). Mais ces supports (textes, images) étaient-ils différents d'un texte lambda ou d'une image quelconque, d'un texte de mode d'emploi ou bien d'une image informative ? Pour les élèves ceci n'est pas évident. Qu'est-ce qu'une œuvre d'art au fond ? Et n'est-ce pas un *pré-requis*, s'interroger un peu sur ce qu'est une œuvre d'art, à une expérience esthétique de type artistique ?

Une naturalisation historique de l'émotion esthétique

Il se pourrait que l'on demande aux élèves, voire aux étudiants, d'avoir une expérience esthétique devant les multiples œuvres, textes, images, musiques qui leur sont donnés à lire, à entendre, à voir, dans un cadre d'apprentissage scolaire ou universitaire, et cela cependant, sans qu'un apprentissage de cette posture ne soit ni défini, ni enseigné. Car il se peut également que toute forme d'appréciation d'une œuvre, toute forme d'expérience esthétique, puisse être renvoyée, en tout cas en partie, à une expérience non scolaire, a-scolaire, voire extra-scolaire. Au pire, à quelque chose de naturel.

Cela est bien normal si l'on considère avec Pierre Bourdieu (1992) que l'expérience de l'art est une forme sociale qui a une histoire. Il décrit cela comme *la genèse historique de l'esthétique pure*, dans un chapitre de *Les règles de l'art* (1992), ce chapitre étant issu d'un article de 1989 dans les *Cahiers du Musée national d'art moderne*.

Cette histoire sociale a *naturalisé* ce rapport à l'art et des enseignants pourront déplorer ainsi que des élèves n'atteignent pas, par eux-mêmes, par nature donc, l'expérience esthético-artistique. La société française du XIXe siècle ayant peu à peu bâti la notion « d'art pour l'art » (voir pour une histoire de cette théorie Cassagne [1997], notion que remet en cause Luc Boltanski et Arnaud Esquerre [2017], car comme ils le remarquent, cet art pour l'art était, justement, de l'art pour les collectionneurs d'art [2017]), son appréciation est devenue en quelque sorte elle aussi une forme d'appréciation gratuite, détachée de toute fonction sociale, et qui précisément dans le rapport esthète au monde, excluait d'emblée toute forme utilitaire, cuistre, érudite et donc pour tout dire *scolaire* au sens péjoratif du terme, d'appréciation de l'art. Regarder un tableau devrait être une activité *détachée*, dans le but d'une appréciation artistique et esthétique. Même Mikel Dufrenne acte d'un stéréotype social de l'expérience esthétique lorsqu'il essaie de la définir et de la séparer de l'expérience esthétique de l'artiste qui produit l'œuvre : « D'autre part, en ordonnant l'expérience esthétique à celle de l'artiste, et par exemple à exalter une sorte de volonté de puissance aux dépens du recueillement que suggère au contraire la contemplation esthétique. » (1967, p. 2) *Recueillement et contemplation* sont issus d'un vocabulaire mystique, teinté de christianisme, alors que M. Dufrenne est bien connu pour sa philosophie et sa phénoménologie athée. Je ne défends pas une expérience esthétique bruyante et agitée contre le calme, je fais remarquer que pour le moins, l'expérience esthétique de groupe, qui regarde, peut recevoir des émotions, en ressentir, être stupéfait, être bruyant, critiquer et débattre, n'est pas une expérience inférieure au modèle culturel empreint d'une forme de religiosité individualiste (et donc non scolaire), encore véhiculé dans nombre de musées, galeries d'art, centre d'arts. Le pédagogue avec un groupe d'élèves ou d'étudiants, dans les lieux culturels, se bat toujours pour la possibilité d'une expérience esthétique sonore, bruyante, en mouvement, par la pratique plastique ; le recueillement est toujours le modèle défendu par l'institution et les surveillants qui en sont le bras en action.

Or, à l'école, au collège et lycée, mais encore à l'université, on a développé des formes d'apprentissage de l'art qui ne se voudraient d'aucun mysticisme. Par exemple, en cours d'histoire, l'œuvre est un document qui nous documente sur une époque, en histoire de l'art l'œuvre nous renseigne sur un artiste, elle nous permet de savoir « où il en était » à telle période, ou bien elle marque la rupture d'un parcours artistique. L'œuvre renvoie à

un en-dehors d'elle-même. Cependant, en nous recentrant sur la question de l'art, sans métaphysique aucune, il nous semble que nous pouvons faire bénéficier les élèves d'une situation-problème majeure et multiséculaire : qu'est-ce qui entre ou pas dans la catégorie d'œuvre d'art ?

Hypothèses générales sur l'éducation culturelle

Lors de la mise en place de la troisième séance de la séquence évoquée plus haut, à Perpignan en novembre 2006, plusieurs hypothèses restaient valides, suite aux deux premières séances centrées sur l'œuvre de Caspar David Friedrich. Il s'agissait pour une équipe de chercheurs (Jean-Charles Chabanne, Marc Parayre, Eric Villagordo) et de praticiens-formateurs de terrain (Annick Alonso plus précisément ici, mais également Pascale Dequin, Nathalie Paris, Pacale Prédal) de lier les mondes culturels savants et scolaires, avec ceux des élèves (Villagordo, 2008). Cette ouverture vers les pratiques culturelles devait susciter des ponts culturels. Cette direction didactique reposait sur différents plans d'éducation artistique mis en place par des partenariats entre les ministères de l'Éducation Nationale et de la Culture (plan Lang en 2001). Cela avait donné lieu, pour ma part, à une réflexion, sur une éducation anthropologique à la culture : autrement dit sur une prise en compte de la réalité culturelle et sociale des cultures des élèves, cultures qui pouvaient à mon sens être des portes d'entrée vers les cultures scolaires et savantes (Villagordo, 2008). Nous faisons l'hypothèse que les compétences culturelles développeraient les compétences scolaires et identitaires (Chabanne et Villagordo, 2008).

Les premières séances avaient permis de se rendre compte que les lectures premières rejoignent les lectures savantes (Villagordo, 2010) : si on laisse le temps à la rencontre (y compris esthétique) de se faire, avec une position didactique d'ouverture et non pas de questions fermées ; laisser advenir la rencontre implique un dispositif qui induit par lui-même (une œuvre projetée, des supports divers, une visite d'atelier, de musée), mais pas par des tâches fermées d'emblée. Il s'agissait d'élaborer une didactique de la rencontre avec l'œuvre (Chabanne, Parayre et Villagordo, 2012). Nous avons pu par la suite constater, avec même des publics scolaires de 5-6 ans, que les lectures interprétatives pouvaient se saisir de ce que Barthes (1964) appelle la connotation, c'est-à-dire d'un élément essentiel pour accéder au sens d'une image, en l'occurrence un extrait de film, par exemple (la scène d'ouverture du film *Le nom de la rose* ; Chabanne, Parayre et Villagordo, 2011).

Notre objectif était clairement de faire de l'expérience esthétique, de la rencontre à l'œuvre, une didactique des enseignements culturels et artistiques et d'en mesurer les compétences scolaires en jeu. La démocratisation de la culture était notre objectif, tout en maintenant fortement l'hypothèse d'une culture des élèves (culture scolaire, voire culture d'établissement, et culture d'une classe et la culture socio-familiale) à partir de laquelle il fallait établir des ponts vers une culture autre (savante, légitime, universelle, humaniste [sur ce dernier point, voir Sala, Villagordo et Halimi, 2015]). Nous nous aidions de l'école française de la sociologie de l'art et notamment de cette remarque d'Alain Pessin et Pascale Ancel :

D'après les statistiques de la sociologie de la culture, seule une minorité de la population serait touchée directement par les manifestations actuelles de l'art. Mais il semble que l'on doive renoncer à une stricte opposition entre publics et non publics : observer des reproductions de tableaux dans la vitrine d'une boutique, découvrir des chefs d'œuvres comme support publicitaire dans les pages d'un magazine, parler d'un film que l'on n'a pas vu, d'un livre non lu... sont autant de situations de la vie courante par lesquelles la culture légitime fait l'objet d'une diffusion, d'une actualisation et d'une appropriation par un public occasionnel, peu impliqué, voire involontaire. Ces modes de diffusion contribuent à formaliser les liens sociaux hors des circuits traditionnels de la distribution culturelle. (2004, p. 7)

Cependant, les publics très défavorisés ne sont même pas dans ces tissages et liens sociaux occasionnels. Il faudrait encore *tricoter* à partir des pratiques populaires (jeux vidéo, films, séries de télévision, blogs internet, sites, clips vidéo), afin de lier l'univers de la jeunesse à la culture classique et savante. Tresser, tricoter, créer des moments de *tissage* entre des expériences extra-scolaire et l'école afin de provoquer une dynamique de l'apprentissage et de la posture sociale. Nous avons conscience de vouloir travailler sur des postures sociales autant que sur des compétences scolaires (les unes ne pouvant se penser sans les autres, et notamment avec l'avènement de plus en plus croissant des pratiques multimodales liées aux outils numériques [Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012]).

Expérience esthétique et goût sociaux

Dans une perspective pédagogique et sociologique, le chercheur en sciences sociales et en pédagogie, le formateur, l'enseignant, doivent s'interroger sur l'expérience esthétique comme un phénomène social construit. Le vocabulaire du coup de foudre amoureux, de la surprise, de la rencontre séminale avec l'art, du saisissement sublime kantien peut s'entendre d'un point de vue phénoménologique. Ce phénomène émotionnel, voire kinesthésique n'est cependant pas, ni hors du temps, ni hors d'un contexte social, voire, dans le cadre scolaire, hors d'un contexte professionnel (on parle bien de *métier d'élève*). Renvoyer l'expérience esthétique à une question de goût personnel est dangereux en ce qu'il conforte une pratique scolaire avec des critères a-scolaires (la subjectivité peut se travailler dans le cadre scolaire, mais c'est une autre question). Cela sous-entendrait par ailleurs, qu'aucune compétence ne serait en jeu, que l'adhésion ou le rejet ne peuvent avoir de dynamique, d'évolution, d'élaboration, d'apprentissage, de rationalisation. L'expérience esthétique reliée aux goûts esthétiques, si elle était un fait de nature, une question « de goûts et de couleurs », ne se discuterait pas et ne concernerait pas l'école. Pourtant, même pour courir le cent mètre, on propose un apprentissage, malgré l'importance du corps dans cette épreuve. Bref les *dispositions* (au sens de Bourdieu, au sens d'*habitus* dispositionnel) à vivre une expérience esthétique nous semblent dépendre d'une réalité sociale et empirique, que la pédagogie et la didactique des arts doivent prendre en compte. Ces dispositions esthétiques peuvent s'organiser, se déclencher, se répéter, afin de permettre aux élèves de se saisir d'une pratique langagière, kinesthésique, émotionnelle. Les émotions ne sont pas téléguidées, mais elles ont lieu, et ainsi les codes sociaux qui les régissent (l'attention, l'expression de soi, la comparaison, les paroles) au final, pourraient se didactiser sans que l'on prescrive le contenu de l'expérience esthétique. Dispositions, attitudes, fondement culturel de la personnalité, ethos, *habitus*, habitudes mentales, formes formatrices d'habitude, mentalités, structures mentales, structures structurantes structurées, culture visuelle, bibliothèque intérieure, musée intérieur : toutes ces appellations de diverses sources épistémologiques, énoncent ce sur quoi nous devons travailler dans la perspective d'un apprentissage des expériences esthétiques. Autrement dit, une didactique de l'expérience esthétique essaierait d'induire *une pratique de soi* dans un cadre collectif, une pratique de soi avec un objet de culture ; pratique qui se partage avec un groupe social de référence (la classe, l'atelier péri-scolaire, le groupe d'amateurs, d'amis). Ce sont bien les savoir-être que l'on vise dans cette recherche, une sorte de didactique dispositionnelle. Rendre les élèves disponibles à l'expérience esthétique, et leur donner des dispositions, au sens d'éthos, à cela.

Le public cible de l'école de notre recherche est de condition populaire, avec des parents qui ont très peu de capital scolaire et de capital culturel, ; de plus les élèves sont très majoritairement issus de parents de la première, seconde ou troisième génération de migration du Maroc. A ma connaissance, il n'existe pas d'enquête sociologique sur les goûts artistiques articulés à la migration, ou à l'origine culturelle en France (ces statistiques font l'objet d'une forme d'interdit, ou de tabou). En revanche, le travail de Bourdieu dans *La distinction* (1979), sur des enquêtes de la fin des années 60 et du début des années 70, démontre que le goût est articulé aux déterminants sociologiques classiques, dont l'origine sociale est le plus important, mais aussi l'articulation entre le capital scolaire et le capital culturel dans la famille où l'on grandit, il montre bien combien la trajectoire sociale culturelle dépend de l'origine et du devenir social (études, profession) dans lequel une personne va se projeter.

Des travaux plus récents de Anne Julien et Simon Laflamme (2008) infléchiraient l'origine sociale des goûts vers plus de dimensions liées à l'école et à la socialisation seconde qu'à l'origine familiale. Ils critiquent Bourdieu, qui si on le lit précisément, ne dit pas du tout pourtant que tout réside en matière de pratiques culturelles, dans l'origine sociale¹. L'éloignement progressif entre les goûts des parents et de leurs enfants serait dû notamment à la complexification de la société mondialisée et l'accélération du bain multimédiatique. La translation entre les pratiques des parents et celles des enfants n'est pas mécaniste, les élèves que nous avons, dès 7 ans, n'ont déjà pas les mêmes pratiques culturelles que leurs parents. La question réside dans le rapport à ces pratiques : est-ce un rapport populaire ou cultivé, quels sont les savoir-être, les types de comportements ? Le fait que des parents écoutent de l'opéra et que leur enfant joue à la console de jeu n'invalide pas Bourdieu et les sociologies utilisant le concept de classe sociale (à l'inverse de ce qu'avancent Anne Julien et Simon Laflamme pour qui cette diversification annule les influencent sociale dans un monde déstructuré, comme si le rapport aux objets culturels n'étaient en rien régis par des formations familiales, ce qui est impossible) : quelles transmissions se déroulent dans le rapport aux objets culturels, quelles incorporations ? Et comme le remarque Bourdieu, l'élément déterminant est sans doute également l'état historique d'un champ (culturel, artistique, économique, politique, scolaire).

D'après ce que nous comprenons du travail de Julien et Laflamme (2008), ils observeraient des effets générationnels liés aux goûts culturels, la société change ; nous savons que depuis les années 1955, en Occident, les jeunes n'écoutent plus les mêmes musiques que leurs parents, et les socialisations secondes (scolaires, amicales, médiatiques) sont plus déterminantes que l'origine familiale. La transmission culturelle entre parent et enfant ne serait plus si évidente. Les individus changent, la dynamique de l'habitus est une structure dynamique, mobile, qui peut être inventive et évolutive selon l'état du monde, ou autrement dit, du champ artistique par exemple. L'expérience esthétique n'a pas lieu dans n'importe quel monde. Pas de logique mécaniste lors de l'expérience esthétique (Bourdieu, 1992, p. 123), mais des contextes. Mais ces contextes ne sont pas exempts de transmissions familiales, dans les éthos, les habitus, même si le choix des biens culturels est différent et moins stéréotypé qu'avant. La façon d'activer un film, un jeu vidéo, ou une musique, même chez des adolescents en

1. « En termes plus généraux, et contre la représentation mécaniste de l'influence des déterminations sociales qu'accepte trop souvent l'histoire sociale ou la sociologie de l'art et de la littérature, les effets probables des propriétés qui sont attachées aux agents, soit à l'état incorporé, comme les dispositions constitutives de l'habitus, dépendent de l'état du champ de production. Autrement dit, les mêmes dispositions peuvent engendrer des prises de position très différentes, voire opposées, par exemple sur le terrain politique ou religieux, selon les états du champ [...] » (Bourdieu, 1992, p. 123). Ainsi une bourgeoisie du XIX^e siècle peut être conservatrice en matière d'art, et une bourgeoisie du XXI^e être quant à elle, moderniste, voire post-moderniste, en matière artistique. Cela est induit notamment par l'état du champ artistique des différentes époques, par sa structuration économique et institutionnelle. Les plus importants collectionneurs d'art contemporain français, Bernard Arnault et François Pinault auraient collectionnés de l'art plutôt académique au XIX^e siècle, si l'on ose cette hypothèse de fiction historique. Le goût dominant au XIX^e siècle n'est ni vers le réalisme, ni vers l'impressionnisme, ces arts de la rupture pré-moderne, aujourd'hui le goût dominant n'est toujours pas envers les arts de la rupture, mais les grands collectionneurs sont du côté de cet art contemporain très sélectif.

rébellion, est indéniablement un héritage aussi familial, et pas que d'une socialisation seconde. Le répertoire choisit et son évolution depuis l'invention de la culture jeune, n'annule pas les formes de rapport à la culture. Le contexte de notre expérience de recherche est un contexte homogène de classes populaires, dont, en tant que pédagogue nous savons que la socialisation scolaire est déterminante dans le rapport à la culture. Ensuite, l'éloignement de ces élèves du champ artistique et assez homogène de l'éloignement de leur parent avec ce même champ. L'école va seule pouvoir introduire une histoire de l'art au sein de milieux sociaux hermétiques à ce champ spécialisé de la société. Les couches populaires ne sont pas les seules éloignées de ce champ artistique, le capital économique ne garantit pas non plus une proximité avec le monde de l'art.

Une série de sondages effectués à l'occasion des numéros anniversaires de la revue *Beaux Arts magazine* nous sont tout à fait précieux en ce qu'ils permettent tous les dix ans de vérifier si les goûts artistiques de la population évoluent ou, si au contraire, une histoire lente et stable existe dans ce domaine. La difficulté réside dans le fait que le sondage n'est pas le même à chaque fois et que des questions différentes sont posées, cependant, peu ou prou, on demande toujours à un échantillon représentatif de la population (soit environ 1000 personnes) de classer, sous un critère ou un autre (beauté, chef d'œuvre), une série d'œuvres d'art. Immanquablement le figuratif l'emporte sur l'abstrait, la peinture sur les installations et autres médiums, l'image figurative conventionnelle sur les formes plus avant-gardistes, plus déstructurées. Comme si l'histoire de la modernité, dont une des finalités est la rupture, ne franchissait pas, et en un sens cela est logique, le cap de la popularité. En 1992, la perspective bourdieusienne semble confirmée par un sondage pour la revue *Beaux Arts magazine* (n°100, avril 1992, p. 50-71). À partir d'une liste d'œuvres on demande à un échantillon de la population française « Pouvez-vous dire, à l'aide de ces photos, quelle est l'œuvre d'art contemporaine que vous préférez ? ». Il ressort qu'une œuvre de Balthus (figuration aux couleurs renvoyant à la peinture du XIX^e siècle, bien que datée de 1980-1981) arrive largement en tête avec 47% des avis, puis on trouve 15% en faveur d'une œuvre de Robert Combas (*Litière de veau*, 1989) et il s'agit d'un vote issu des jeunes essentiellement (donc en faveur d'une figuration colorée et d'un style plastique lié à la bande dessinée), et enfin 8% se prononcent pour une *Jackie Kennedy* de Warhol (*Red Jackie*, 1963). Ensuite viennent des œuvres plus problématiques d'un point de vue de la figuration et de la convention de l'image : 6% pour *L'oiseleur* de Jean Dubuffet (dans un style graphique qui peut faire croire à un dessin d'enfant), 5% pour une compression de César et 3% ou moins pour une installation vidéo de Nam Juk Paik, un monochrome d'Yves Klein, une installation de Jean Raynaud (concrètement un panneau de danger nucléaire et des carreaux blancs, *Carrelage et nucléaire*). 10% n'ont pas de réponse spontanée. Balthus bénéficie d'un vote lié au vote politique de droite, d'un public *a priori* plus conservateur, et peu diplômé ; Combas est choisi comme « esthétique » des jeunes gens, et les cadres supérieurs et les professions intellectuelles choisissent respectivement Jean Dubuffet à 13% et 12%, ce qui montre qu'ils sont un groupe à part du reste de la population et qu'ils peuvent en regardant du côté de l'art brut, se détacher du « bien fait » et de la technicité figurative classique (qui est donc le goût dominant). Les autres enquêtes du même magazine recoupent celle de 1992. Dans le sens où la figuration, et notamment le paysage, restent la valeur esthétique refuge, liée à nature, à la représentation. En 2009, un échantillon représentatif des français, répond à la question : « Selon vous, un tableau dont il se dégage de la beauté représente le plus souvent ? » : un paysage à 50%, puis un visage à 13%, une œuvre abstraite à 12%, un nu à 6% (*Beaux Arts magazine*, n° 300, p. 73). L'abstraction et les installations sont toujours écartées par une très grande majorité : ce qui est plébiscité ce sont les œuvres figuratives de facture repérables, conventionnelles ou non, picturales, dessinées ou photographiques. En 2017, un paysage de David Hockney, *Woldgate Woods* de 2006, emporte 24% des suffrages à la question : « Parmi les œuvres d'art ci-dessous laquelle est la plus belle ? » (*Beaux Arts magazine*, n° 400, octobre 2017, p. 88-89). Une belle photographie d'une installation de Maurizio Cattelan (*Him*, 2001) arrive seconde avec 19% des suffrages, à n'en pas douter, l'esthétique léchée et classique de l'image rassure le spectateur qui ne voit rien de la provocation de l'artiste, puisque le personnage en prière, vu de dos,

n'est autre qu'une représentation d'Hitler. Un autre paysage représentant en noir et blanc des montagnes et des arbres, dans le style de la peinture chinoise, de Ruzhuo Cui (*The grand Snowing Mountains*, 2003), remporte 17% des votes. En quatrième position on trouve encore un paysage à égalité avec un nu. Une peinture abstraite très colorée de Gerhard Richter (*AB, Still*) emporte 9% des sondés. Cette prééminence de la couleur sur le noir et blanc (de Hockney sur Cui), se retrouvera exactement dans le goût des élèves avec lesquels nous avons effectué la recherche.

Où se situeraient nos élèves de l'école Blaise Pascal de Perpignan, issus de la cité Ensoleillée, dans ce sondage ? Je pense qu'il s'agit sans doute de l'interrogation que j'ai eue alors, après les deux séances sur l'œuvre de C. D. Friedrich. Comment en retour former les enseignants à des pratiques de classe capables de susciter et de déclencher des comportements culturels chez les élèves ? La séquence que j'ai esquissée ici, plus la séance que je vais décrire, ont nourri de nombreuses années ma pratique de formateur d'enseignants. J'ai fait expérimenter aux professeurs stagiaires les mêmes dispositifs que les élèves, afin qu'ils éprouvent un parcours esthétique équivalent, leur demandant au final si cela était possible avec des élèves de 8-9 ans. Majoritairement, les jeunes professeurs d'Ecole, lorsqu'ils éprouvaient le dispositif, me répondaient qu'il y avait trop d'œuvres présentées. Systématiquement je répondais qu'eux-mêmes avaient été moins loquaces sur l'œuvre de Friedrich (la première, *Le moine au bord de la mer*) que les élèves. Ils ne croyaient pas que cela avait duré une heure et trente minutes. Seul le visionnage de la séance filmée, avec le minutage arrivait à les convaincre. Un professeur en formation avec son professeur d'arts plastiques, est moins investi qu'un élève devant un intervenant hebdomadaire qui le valorise et lui présente des images inédites. Toute expérience étant contextuelle, l'expérience esthétique n'est sans doute pas la même.

Le système scolaire ne produit pas assez en France de situations d'expériences esthétiques.

Entendus de la sorte, les non publics ne peuvent être considérés comme des oubliés de la culture, simplement écartés des dispositifs culturels. Ils sont produits par d'autres dispositifs qu'il convient d'examiner. Il est certain que la médiation plus ou moins massive de certaines œuvres, par la publicité ou la télévision, y contribue, mais n'y a-t-il pas lieu de s'interroger sur le rôle que peuvent jouer aussi, à leur corps défendant, l'école et les institutions culturelles elles-mêmes, vues ici comme productrices de non implication culturelle et de réticences par rapport à l'art? (Pessin et Ancel, 2004, p. 8)

Ne pas produire des situations de confrontation à l'art n'est-ce pas une action permanente de non-implication culturelle et politique des enseignants vis-à-vis des élèves ? Le pourcentage de non-enseignement des disciplines artistiques du CP au CM2 (6-11 ans) en France reste encore très élevé, pour les raisons sans doute de croyances sociales citées plus haut : écrire et compter s'apprennent, apprécier, évaluer, avoir une expérience de la musique, d'un tableau, d'une image, d'un film, cela renvoie toujours à la sphère privée, personnelle, égotiste. Cela renvoie également l'enseignant à du non-évaluable.

La question de l'art permet-elle l'expérience esthétique ?

Lors de cette séquence expérimentale centrée autour des arts visuels et commencée par le peintre romantique Friedrich, je décidais donc de concevoir une troisième séance inédite se centrant sur la question de l'art. Les élèves pouvaient-ils engager une réflexion quant aux critères d'une œuvre d'art ? Ces critères sont rarement élaborés, si ce n'est en creux, lors des critiques ou autres réactions spontanées face à des œuvres d'art contemporain semblant provocatrices ou hors des limites des règles de l'art de la figuration, de la représentation. Ainsi Soulages, le peintre abstrait français qui fait des toiles totalement en noir, reste-t-il le stéréotype d'un

art de l'abus, qui se moquerait du spectateur (or par évidence on peut être rebuté par son travail, mais sa démarche n'a rien d'une imposture, voir Villagordo, 2003). A ce moment-là, les commentaires peuvent passer de la remarque esthétique à une évocation des limites, donc implicitement à des règles non formulées qui seraient consensuelles. Les réactions négatives sont des réactions esthétiques, moralisatrices et politiques (on se moque de nous ! le ministère de la culture dépense notre argent n'importe comment en achetant ce type d'œuvre).

Mon postulat résidait dans le fait qu'à huit et neuf ans, les critères artistiques populaires, et/ou majoritaires (je ne reviens pas sur les enquêtes de *Beaux Arts magazine* évoquées plus haut, qui m'ont sans doute inspirées inconsciemment), devaient déjà avoir été intégrés dans l'habitus des élèves. Il me semblait donc justement, que l'école pouvait faire réfléchir sur les définitions de l'art par des travaux pratiques de l'exercice du jugement esthétique (sur le modèle des débats philosophiques mis au point par Michel Tozzi, 2003, 2004, 2007). J'imaginai donc comme un tribunal de jurés constitué des élèves, et des *accusées*, une série d'œuvres, sommées de se défendre afin d'acquérir le statut d'œuvre d'art. Je faisais l'hypothèse que l'expérimentation des questions sociales de l'art pouvait ensuite permettre aux élèves de mieux piloter l'expérience sociale (esthétique?) de l'art. En tous les cas, permettrait sans doute de mettre au centre du groupe-classe une question sans doute non formulée, ou peu formulée dans les familles, faute d'un dispositif imposant l'échange, ou faute de dispositions familiales propices au dialogue sur l'appréciation esthétique (« le film m'a plu parce que... »).

Retour sur une enquête de 2006

Je constituais un diaporama de onze diapositives, avec parfois deux œuvres sur une diapositive, et parfois une seule. Je réfléchissais en termes didactiques en opérant un crescendo, qui allait du figuratif ancien à de la figuration du XX^e siècle, puis à l'abstraction et la sculpture contemporaine (une compression de César) et enfin une œuvre difficile à déterminer : les affiches décrépités saisies dans la rue par Jacques Villeglé. Je pensais à l'effet de succession des images comme élément didactique majeur, et j'introduisais une autre expérimentation dans l'expérience, à ce propos : une peinture de Picasso post-cubiste, à la figuration lisible mais au dessin simplifié, géométrique, pouvant passer pour naïf. Le fait de le situer après des choses plus problématiques (toujours au regard du goût majoritaire en art) comme l'abstraction par exemple, me permettait de faire l'hypothèse que la bibliothèque visuelle, ou le musée intérieur, s'enrichissant, cette œuvre ne ferait pas problème. Ce fut vérifié. Les élèves n'eurent aucune difficulté à élire ce Picasso comme œuvre d'art.

Mon hypothèse résidait dans le fait que la question du « qu'est-ce qu'une œuvre d'art ? », au-delà de sa complexité socio-historique, ou en raison justement de sa complexité, devait être abordée avec les élèves, sous couvert d'éviter une pédagogie invisible majeure. Le professeur a construit inconsciemment, empiriquement et sociologiquement ses catégories ou sa catégorie d'œuvre d'art. En présentant les deux premières séances sur Friedrich je ne me suis pas demandé si j'avais une culture commune avec les élèves. A la limite je leur présentais une image, dont le statut d'œuvre d'art importait secondairement, mais cette peinture m'intéressait parce qu'elle avait fait l'objet de débats et de propos de l'artiste, ce qui me donnait une possibilité évaluative seconde, du regard des élèves. Ces derniers ont à la fois évoqué des points soulevés par la critique de l'époque (la matérialité et la couleur de la mer) et à la fois par l'artiste (hésitation quant à la présence de quelque chose dans le ciel). Je me demandais alors si une explicitation de la question de l'*artisticité* allait être favorable à une expérience esthétique, en tous les cas pour moi, les élèves devaient repasser par certaines étapes de l'histoire de l'art pour comprendre par exemple, la rupture moderne, le pop'art, etc. On peut aimer l'art de la modernité (1874-1960) sans connaître l'histoire de l'art, mais sans doute est-on socio-formé par notre époque, par les médias, la multiplicité des images, l'esthétique architecturale et mille choses inconscientes que l'on absorbe.

Cependant les enquêtes sociologiques nous montre que la modernité reste le goût d'une petite minorité (entre 5 et 15% de la population).

J'ai donc frontalement proposé aux élèves de décider et d'argumenter sur chaque image, afin de savoir s'il s'agissait d'une œuvre d'art ou pas, et pourquoi. Je reprenais une idée socio-constructiviste qui fait des œuvres des usages et non pas des essences (Bourdieu, 1992 ; Esquenazi, 2007), les œuvres étant labiles, déformables à souhait. Je m'inscrivais donc dans une pédagogie constructiviste, aux horizons théoriques sociologiques bourdieusiens, m'inscrivant en faux contre toute forme d'essentialisme et d'ontologie de l'art. En accord, donc, avec la phrase de Jean-Marie Schaeffer : « puisque l'art n'a pas d'essence (au sens d'une identité substantielle), et n'est jamais que ce que les hommes en font, les définitions de l'art ne sont jamais que des définitions évolutives » (1992, p. 16).

À chaque diapositive ses interrogations

Je me propose à présent de décrire les faits les plus marquants de cette séance, de manière chronologique.

L'hypothèse de la figuration

Sur la première diapositive je mettais ensemble un nu de Picasso de 1906 (*Grand nu debout*, huile sur toile, 153 x 94 cm, New York, Museum of Modern Art), donc précubiste, une femme debout se cache le sexe et marche, il s'agit d'un camaïeu de couleurs oranges, je considérais qu'il ne devait pas faire problème, si ce n'est peut-être la nudité comme dérangement éventuellement. A côté, se trouvait *El 2 de mayo* de Francisco Goya (huile sur toile, 1814, Musée du Prado à Madrid), pour moi une œuvre identifiable facilement comme de la peinture vériste, peinture d'histoire, elle devait emporter l'adhésion. Je répéterais inlassablement dans cette séance de plus d'une heure vingt minutes, la même question : « Est-ce que pour vous c'est une œuvre d'art ? ».



Fig. 1 : Goya, Francisco, *El dos de mayo*, huile sur toile, 266 cm x 345 cm, Madrid, musée du Prado, 1814.

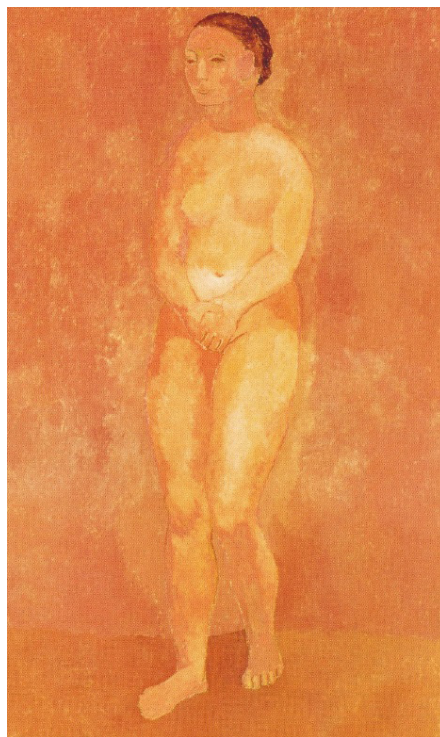


Fig. 2 : Picasso, Pablo, *Grand nu debout*, huile sur toile, 153 x 94 cm, New York, Museum of Modern Art, 1906. Tous droits réservés.

Les élèves disent majoritairement que oui, ces deux images sont des œuvres d'art ; Oussama, un garçon en grande difficulté scolaire qui interviendra souvent, précise que le tableau de Goya c'est de l'art, parce que c'est vrai. « C'est arrivé, c'est la bataille, c'est vraiment arrivé ! ». Le goût social pour la figuration vériste (dire *réaliste* nous amènerait à un écart réflexif et problématique trop grand). Nous distinguons bien, les élèves et moi, des signes iconiques repérables (Barthes, 1964), des chevaux, une foule, une bataille, une ville (Madrid), des couteaux : nous avons un consensus sur le visible, à l'inverse du doute quant à la peinture du *Moine devant la mer* de Friedrich que j'avais choisie justement pour la part vacante, vide, qui constitue la plus grande part du tableau, et dont je faisais l'hypothèse vérifiée, que cela prête à discussion. Lorsque le signe plastique prend sa part (la coulure, un amas de peinture, la texture, comme dans certains Turner, Soulages ou Pollock), il appelle le groupe de spectateurs à émettre des interprétations, le consensus ne se fait pas. La peinture de Goya nous sature, à l'inverse, de représentations (signe iconique donc, analogique, ressemblant au référent réel) sur chaque parcelle de la toile, la cohue de l'émeute est totale, le spectacle de la figuration est virtuose. Quelle est la nature de cette expérience esthétique de la représentation : visiblement certains élèves sont « soulagés », le réel rassure, finalement l'image représentative donne des repères.

Le statut de l'art est-il une question de morale ?

Un élève de CM2, Hamid, donc ayant 9 ans, dans cette classe à double niveau (entre 7 et 9 ans), déclare « mais ça c'est pas beau, quelqu'un de tout nu c'est pas beau. » J'avais envisagé la possibilité d'une discussion autour du nu, mais pas sous l'angle de la beauté, je pensais plutôt à des rires, ce qui est aussi une forme d'expression de l'expérience esthétique. Une élève de 7 ans, Zaïnaba, répondit à ma relance (« que pensez-vous de ce que dit Hamid, un nu ce n'est pas beau pour vous ? ») : « non, c'est beau, une femme nue c'est beau, c'est ce que me dit ma mère et oui une femme c'est beau. » On comprend aisément les enjeux d'une telle discussion esthétique, la question de l'art a glissé sur la question de ce qu'il est autorisé de représenter, et qui de fait acquiert ou pas le statut de beauté, beauté que je n'avais en rien évoquée, et qui surgit donc dans le champ langagier, réflexif,

comme une catégorie spontanée. Il est toujours étonnant de voir surgir dans la classe une forme d'interrogation morale et esthétique de type platonicienne : la séduction de l'image fait problème, le fameux simulacre de la peinture dénoncé par Platon dans *La République* au livre X, ainsi que la valeur morale de ce qui est représenté : le Bien est ici bafoué pour Hamid, confronté sans doute à un interdit du nu et des discours négatifs à ce propos dans sa famille. On cache le corps nu, car il comporte de la laideur, évidemment les parties, dites dans la chrétienté « honteuses » (il en est de même dans les trois monothéismes), et qui rejoignent les enjeux de la pudeur de la culture musulmane. Il est symbolique et conforme à la fois, de voir un jeune garçon s'emparer de la pudeur, et une jeune fille de la même culture musulmane, à l'inverse, s'emparer de la valorisation du corps de la femme. Je pense que l'expérience esthétique est différente pour ces deux élèves. J'évalue cela pour chacun de ces deux élèves, comme une expérience esthétique et morale, exprimée en tout cas. L'expérience esthétique, je le savais, met en action des catégories de jugement, y compris la question de l'interdit de la représentation, le réel est important, mais tout n'est pas acceptable au regard de certaines religions.

L'art pictural est évident



Fig. 4 : Van Eyck, Jan, *Les époux Arnolfini*, peinture à l'huile, 82 x 60 cm, National Gallery de Londres, 1424.

La seconde diapositive représentait *Les époux Arnolfini* de Jan van Eyck, la célèbre peinture à se trouvant à la National Gallery de Londres. Un consensus rapide a lieu, oui il s'agit bien d'une œuvre d'art, il y a de la couleur, un petit chien qui intéresse les élèves, cette toile figurative ne fait pas problème. Je m'attendais pour tout dire à ce que cet art flamand vériste, évoqué par Hegel, cette présentification dans une peinture à l'huile qui donne à voir les matières et les textures, ne fasse en rien question : les critères de la figuration, de la représentation sont installés, nous sommes dans une civilisation de l'image, parfois contrariée, comme le rappelle Jack Goody dans *La peur des représentations* (1997), selon les époques et les ères culturelles, mais pour les élèves entourés d'écrans, d'images, d'affiches, cette peinture dans le cadre scolaire est une expérience évidente.

La troisième diapositive présente deux images : la première est celle d'un cerf peint sur une paroi de la grotte de Lascaux, environ 17000 ans avant notre ère, c'est un dessin monochrome, sur une paroi abîmée.

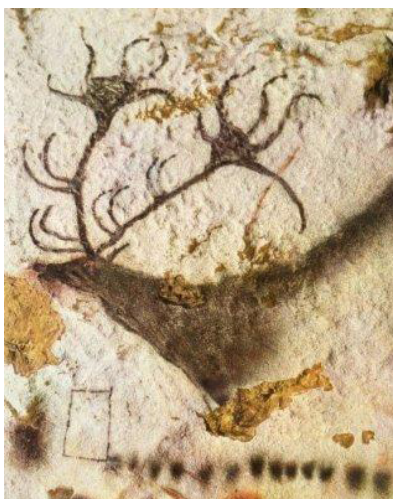


Fig. 5 : *Tête et ensellure d'un cerf*, diverticule, paroi droite, Lascaux, France, -17000.

À côté j'ai placé *Le radeau de la Méduse* de Théodore Géricault de 1819 (huile sur toile, 491 x 760 cm, Louvre). Les tons sombres et gris de la scène du naufrage (dus à de mauvais liants utilisés par l'artiste) sont en accord avec l'image de Lascaux, le problème que je voulais leur soumettre était justement l'absence de couleurs saturées et franches. Je ne savais pas si cela allait poser question.



Fig. 6 : Géricault, Théodore, *Le radeau de la Méduse*, huile sur toile, 491 x 760 cm, Louvre, 1819.

Immédiatement, certains évoquent que cela ne peut pas être de l'art car il n'y a pas de couleur, or, c'est une évidence, « l'art c'est en couleur ». Aucun élève ne souhaite défendre ces œuvres malgré mes demandes, l'aspect sombre des images, le fait que « ce soit vieux et abîmé », concernant la peinture rupestre, provoque une véritable barrière entre les élèves et les images ; la visibilité troublée du tableau de Géricault, amas des corps semblables au tableau de Goya, perd appétence et saveur par l'absence de couleur. Le stéréotype est très puis-

sant, l'art doit être coloré ou il n'est pas. La rigidité du groupe tient-elle au fait qu'étant dans le cadre scolaire ils pensent qu'une « bonne réponse » existe, sont-ils en quelque sorte dans un état d'esprit de la recherche du piège ? L'enseignante, Annick Alonso et moi-même laissons pourtant la place au doute, à l'erreur, au point de vue personnel, comme forme d'apprentissage.

Une image illusionniste



Fig. 7 : École du Caravage, *Saint Jean-Baptiste*, huile sur toile, 169 x 112 cm, cathédrale de Tolède, Espagne.

La quatrième diapositive présentait une peinture caravagesque d'un saint Jean-Baptiste de la cathédrale de Tolède (huile sur toile, 169 x 112, 1598), image scannée à partir d'une diapositive, ce qui lui donnait un aspect très coloré et très lumineux, un aspect de vérisme spectaculaire. Les élèves vont demander plusieurs fois si je ne me suis pas trompé et s'il ne s'agit pas d'une photographie ; je me déplace et vais montrer les feuilles de vigne en arrière-plan, dont on distingue chaque détail, grâce à une lumière rasante faisant ressortir les reliefs. Je leur explique que cela a été dessiné puis peint, mis en couleur. De fait ils sont face à une sorte de trompe l'œil dans la partie arrière de la toile (virtuosité évoquée par les historiens de l'art). Je réprecise combien Caravage fut important dans le gain de réalisme en peinture, à une époque, la Contre-Réforme, où la propagande catholique demandait avec le concile de Trente, une plongée dans le réel et l'expression des sentiments comme preuve de la vraie foi (contre les protestants, la Réforme). Cette peinture de la tradition du Caravage saisit les élèves par sa force de représentation iconique, c'est-à-dire par l'analogie avec un référent réel. Cette forme de réalisme, de vérisme, de peinture très vraisemblable, fait oublier la peinture justement, les outils, le faire, la fabrication. Le réalisme est issu de ce paradoxe : se faire oublier en tant qu'art pour s'effacer devant un réel... fictif. L'expérience esthétique est celle de la *sidération* due à l'ambiguïté de cette peinture : entre artificialité

et naturalité. Les élèves sont ici bien ancrés dans le sommet du goût populaire, tel que perçu à travers les enquêtes de *Beaux Arts magazine*.

Le rire comme expérience esthétique adoucit les critères



Fig. 8 : Balla, Giacomo, *Dynamisme d'un chien en laisse*, 90 x 110 cm, Albright-Knox Art Gallery, Buffalo, États-Unis. Tous droits réservés.

L'œuvre adjacente sur la diapositive, les fait rire, elle est là pour cela, il s'agit du *Dynamisme d'un chien en laisse* de Giacomo Balla, une peinture du futurisme italien de 1912 se trouvant au musée de Buffalo. Cette avant-garde, née en Italie, avait pour aspiration la représentation de la vitesse et de la technologie comme valeur nouvelle en art qui s'inscrivait dans un rejet de l'art du passé. Les élèves rient devant le chien, ce basset qui semble s'agiter sous nos yeux, ils rient devant les pieds agités de la maîtresse de l'animal. Ce rire fait alors considérer que « c'est une œuvre d'art », ou plutôt le rire prend le pas sur le débat, et la considération de cette œuvre se fait par l'étrangeté joviale qu'elle introduit dans le cours. Je fais alors remarquer que cette œuvre, comme celles de Lascaux et de Géricault, ne contient quasiment pas de couleurs. Je leur dis que si l'on suit leurs critères, ce n'est pas une œuvre d'art. Ces échanges entre eux et moi-même en tant qu'intervenant professeur d'arts plastiques sont pour moi le prétexte à secouer, goûter, remâcher les questions d'esthétique, mais par des situations concrètes. De multiples inductions pourraient permettre de comprendre, peut-être, que des critères trop stricts éliminent une grande part des œuvres, bien que les élèves ne manifestent aucune pitié pour Géricault ou autre, ils n'ont pas intégré de sacralisations culturelles, mais pourtant déjà, des normes populaires de l'art. On pourrait dès lors imaginer qu'ils sacralisent la figuration, la couleur, le vérisme en peinture.

Devant ma remarque sur l'absence de couleur, ils sont un peu gênés et les avis sont partagés, certains disent que « oui c'est vrai, on le compte pas M'sieur » et d'autres que « si c'est bon, c'est une œuvre, c'est une peinture rigolote ».

L'indifférence : la peinture est légitime

La cinquième diapositive, alors que le cours a commencé depuis plus de trente-cinq minutes, montre une autre peinture futuriste, *La révolte* de Russolo, une huile sur toile de 1911 se trouvant à La Haye.



Fig. 9 : Russolo, Luigi, *La révolte*, Huile sur toile, 150 x 230 cm, La Haye, 1911. Tous droits réservés.

Les élèves ont du mal à lire la foule rouge désaxée qui avance sur la ville ; ils sont interpellés par une grande trainée de peinture jaune qui souligne le déplacement suggéré de la foule rouge en révolte. Plusieurs élèves demandent à se lever (marque de leur *entrée dans le jeu*) pour voir de près cette trainée jaune en relief (signe plastique : donc signe énigmatique). Malgré cette irruption de la matière picturale, cette œuvre n'intéresse pas beaucoup les élèves, peut-être une lassitude se fait jour, et un effet de répétition et de manque de surprise également. Je me dis à ce moment-là que je ne vais pas aller au bout de mon diaporama, mais j'enchaîne encore avec la diapositive suivante, sachant que j'ai mis en place un crescendo qui va les faire réagir.

Représenter ou présenter un accident

La sixième diapositive arrive donc à point nommée dans la dynamique de la motivation : il s'agit d'une compression de moto du sculpteur français César (répertoriée dans le mouvement des années soixante appelé *Les Nouveaux Réalistes*). Je l'avais placé là comme sculpture limite, sachant qu'une sculpture de Rodin, par exemple, ferait consensus à ce stade de la séance. Les réactions sont vives : « c'est rien ça, euh qu'est-ce que c'est ? c'est quoi c'est cassé ? ».



Fig. 10 : César, *Compression*. Tous droits réservés.

Youssef et Oussama, deux élèves de neuf ans disent que « c'est pas fait par l'artiste, c'est pas fait par la main » (je l'ai introduit précisément pour cela, pour cette question). La majorité de la classe prend la parole pour dire que ce n'est pas une œuvre d'art. Mais Kadja intervient alors « peut-être, il veut nous montrer l'accident », je lui dis qu'il s'agit d'une moto, cela la conforte. « Il veut nous montrer l'accident de la moto, quand même. » Avec un grand sourire son « quand même » veut dire que nous pourrions reconsidérer l'exclusion de cet objet. Je décide de procéder à un vote : sur vingt élèves, cinq pensent que c'est une œuvre d'art. A aucun moment je ne valorise ou dévalorise leur choix, même si je peux plaisanter : « cinq qui pensent que c'est une œuvre d'art, pauvre César ! ».

Des gribouillis ne sont pas de l'art

La septième diapositive présente une peinture abstraite verticale de Jackson Pollock (*Number 26, black and white*, peinture glycérophtalique sur toile, 205 x 121,7 cm, Musée National d'Art Moderne, Paris, 1948). La monochromie est un choix de ma part, afin d'une part que les élèves se centrent dans un premier temps sur le geste, mais aussi afin de préparer une suite : un second Pollock se trouvait sur la diapositive suivante, plus coloré, plus saturé, plus spectaculaire ; je voulais faire l'expérience des degrés dans le rejet, je voulais essayer de reconfigurer leur musée intérieur. Une non-œuvre d'art peut se comprendre, mais une *non-œuvre d'art meilleure* serait-elle un peu une œuvre d'art ? Ma logique par l'absurde vise encore à dévoiler peu à peu l'arbitraire de tout critère artistique strict, essentialiste et idéologique.

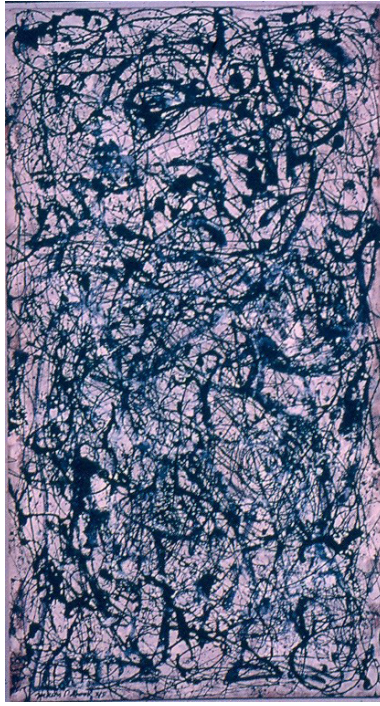


Fig. : 11 : Pollock, Jackson, *Number 26, black and white*, peinture glycérophtalique sur toile, 205 x 121,7 cm, Musée National d'Art Moderne, Paris, 1948.

Les élèves réagissent vivement à la peinture de Pollock, sans repères culturels face à cette œuvre, jamais croisée durant leur scolarité, jamais croisée durant les milliers d'heures face à des écrans, ou jamais croisée dans la vie de famille, comme la compression de César, ils réagissent exactement comme les adultes de leur condition sociale, ou qui ont peu de capital culturel : « non ça monsieur, non pas ça, c'est mal fait ça, c'est gribouillé ! ». Ils ont intériorisé les critères scolaires du dessin, le fameux « ne pas dépasser » de la maternelle, l'éducation corporelle visant à maîtriser la motricité fine de l'écriture ; l'expression gestuelle n'est pas consolidée par l'école. J'affiche alors la huitième diapositive (*Number one*, 1950, une peinture donc plus colorée, plus saturée).



Fig. : 12 : Pollock, Jackson, *Number 50*. Tous droits réservés.

Je les interpelle : « et celle-ci alors ? ». Ils expriment que c'est un peu mieux, pour certains, mais que non, décidément, c'est n'importe quoi. Je n'ai aucune surprise, le formateur d'enseignants non-spécialistes que je suis est habitué à ces critères négatifs avec les adultes. J'attends la suite. Elle vient. « Je peux en faire autant, c'est facile ! ». J'explique que ces tableaux sont très grands, que le peintre fait cela par terre, et je demande comment il passe la peinture. Ils font de grands gestes avec leur bras pour montrer la gestuelle, je leur dis que justement il veut garder une trace de son geste, et qu'il fait couler la peinture, sans que le pinceau ne touche la toile. Je dis à cette jeune fille d'essayer d'en faire autant, elle prend un brouillon, trois autres élèves autour d'elle en font de même, elle trace un gribouillage au stylo encre. « C'est loin d'être pareil ! » lui dis-je. Alors elle sort la cartouche d'encre du stylo et essaye de faire couler l'encre. « C'est mieux ! » dit-elle, je confirme, mais je lui dis également qu'elle est encore loin de l'effet produit par le travail de Pollock. Aucun élève ne classe Pollock dans la catégorie œuvre d'art.

Warhol comme œuvre intermédiaire et problématique

La neuvième diapositive intervient au bout de 55 minutes de séance, il reste cinq minutes, et je pense à ce moment-là que cette œuvre ne va pas vraiment poser de problème. Il s'agit de *Marilyn Diptych* d'Andy Warhol, une sérigraphie sur toile de 1962, conservée à la Tate Gallery de Londres. Cette sérigraphie présente 50 images de Marilyn Monroe, la moitié à gauche est avec des couleurs vives (qui se répètent à l'identique sur tous les visages), l'autre moitié à droite en noir et blanc, et les images de Marilyn s'effacent peu à peu, comme si elles se détérioraient. J'avais dans l'idée de confronter les élèves à une image multiple, qui se répète, donc de les confronter à la sérialité et également à une tension entre la couleur et le noir et blanc.



Fig. 13 : Warhol, Andy, *Marilyn Diptych*, sérigraphie sur toile, 205.4 × 144.8 cm, Tate Gallery de Londres, 1962.

Tous droits réservés.

Ils sont, dans l'ensemble, peu surpris par cette œuvre à l'apparence multiple. Ils ne comprennent pas que la partie de droite soit comme abîmée, détériorée. Je leur indique qu'il s'agit d'une photographie qui est répétée ; et je leur demande ce qu'ils vont décider puisqu'une partie est en couleur, critère sur lequel ils semblent tous d'accord, mais l'autre est en noir et blanc. Cette question est écartée par leur non-réponse, elle ne leur semble pas pertinente. Mais c'est du fait que cela soit une photographie qu'ils se saisissent (ce que je leur ai dit, sans avoir prévu de le dire, car cela ne me semblait pas une question sensible, oubliant par-là, la question à la fois du multiple, et à la fois la question de l'image fabriquée par une mécanique chimique, procédé éloignant la main de l'artiste ; dans ce type de dispositif, le pédagogue n'est jamais à l'abri de sa propre culture naturalisée, en tant que professeur d'arts plastiques, j'ai stabilisé et intégré des savoirs culturels depuis longtemps, en conséquence, certaines définitions historiques de l'art me sont intérieures, je les ai incorporées [« la photographie est un art »], bref je travaille également avec un *habitus* de spécialiste en art ; bien heureusement, tout au long de ces séances, ce groupe ignorant cette histoire de l'art, me ramène à chaque instant à ce qui a fait problème à chaque étape de cette histoire de l'art ; cela induit au fait que l'on doit donc, en partie, dans la mesure du possible, leur faire parcourir de grandes questions artistiques, ne pas oublier, jamais, qu'une histoire des problèmes constitue l'inconscient d'une discipline [comme Durkheim disait que l'inconscient d'une société, c'est son histoire]]. S'il s'agit d'une photographie ce n'est pas une œuvre d'art, car l'artiste ne l'a pas faite lui-même, me disent-ils. D'autres disent qu'après tout, il a quand même fait la photographie, alors je précise que sans doute la photographie n'est pas de lui (dans ce cas-là Warhol n'est pas l'auteur de la photographie, il s'agirait d'une image publicitaire pour le film *Niagara* de 1953).

Se poursuit alors un débat très long de plus de vingt minutes autour de ces deux questions et également sur le fait de savoir pourquoi la partie de droite semble s'effacer, plusieurs hypothèses sont passées en revue : il n'avait plus de peinture (car je dois expliquer que la sérigraphie est une peinture, ici basée sur une photographie répétée, réimprimée cinquante fois), l'œuvre est tombée à l'eau, il a fait exprès d'effacer (hypothèse la plus proche de la vérité historique et artistique : il semble que Warhol ait peut-être voulu évoquer la mort de Marilyn Monroe survenue le 6 août 1962). Je suis surpris par la durée du débat, alors que cela faisait déjà presque une heure que nous étions au travail, que la sonnerie de la récréation a retenti (mais j'avais déjà expérimenté que ce public défavorisé pouvait tout à fait se saisir d'œuvres d'art pendant de longues séances [Villagordo, 2010]). Vraiment le groupe classe hésite et ne sait pas quoi faire de cette image, certains pensent que tout de même, la couleur, le visage de la femme, la peinture, sont autant d'éléments qui en font une œuvre d'art. D'autres comme Oussama et Youssef pensent qu'une photographie ce n'est pas une œuvre d'art, et il leur est difficile de comprendre qu'une sérigraphie est à la fois une photographie, dans ce cas, et à la fois une peinture, mais faite en partie *mécaniquement*.

Je dois les inciter à clore le débat pour l'instant, tout en ne résistant pas à l'envie de montrer les dernières diapositives avant de les faire sortir, puisque la professeure d'école accepte de décaler la récréation.

Picasso n'est plus étrange, Picasso est un classique

La dixième diapositive montre une peinture à l'huile de Pablo Picasso, que l'on peut qualifier de style post-cubiste. Deux personnages nus, sont assis par terre, comme sur une plage. Le style graphique aplati, simplifie les formes, réduit les mains à de simples traits droits, rend les corps anguleux. Les élèves s'attardent à peine : « oui, oui c'est une œuvre d'art », disent-ils comme une évidence, nullement dérangés par le style pictural de cette période picassienne.



Fig. 14 : Picasso, Pablo. Tous droits réservés.

La configuration de l'expérience esthétique est rarement évoquée dans les écrits théoriques. Pourtant dans la vie réelle, nous disons tous que telle exposition était trop longue, qu'il y avait trop de monde et que l'on n'a pas pu bien voir au calme les œuvres. Ou bien que l'artiste « fait toujours un peu la même chose », ou encore, qu'après tel autre artiste, « franchement, cela n'a pas trop d'intérêt », que cela a déjà été fait ; ou bien pour finir, que « vraiment c'est trop proche de tel autre artiste, qu'il l'a pillé et que c'est dérangeant ». Ces remarques spontanées de l'amateur, attestent d'autant d'expériences esthétiques variables, et se déroulant dans le cadre d'un comparatisme, d'oppositions et de rapprochements, inhérents à la construction empirique irréfléchie de son musée intérieur. Construction de son cadre de références, de sa pinacothèque intérieure et personnelle, que l'on s'empresse de partager avec ses amis. Mon idée en insérant vers la fin de la série d'œuvres à évaluer, cette peinture de Picasso, était que la discussion sur le style graphique aurait pu avoir lieu en début de séance, mais qu'après César, Warhol, Pollock, Picasso serait en quelque sorte « classicisé » dans le regard des élèves. Comme si, les élèves ayant visité une exposition, et qu'à l'arrivée dans l'avant dernière salle, cette œuvre se trouve relativisée, resituée par rapport à tout ce qui avait été vu auparavant. Il faudrait évidemment pour prouver cela, réessayer ce diaporama dans des ordres différents, auprès d'élèves ayant les mêmes caractéristiques. Une œuvre d'art, un livre nouvellement lu, un film découvert, reconfigurent la totalité de nos classements esthétiques intériorisés (notre capital culturel, la culture de notre habitus), ou le plus souvent, les confirment. L'hypothèse voudrait qu'ici Pollock rende Picasso *normal*, acceptable. Mais l'hypothèse voudrait également dire que si j'avais mis comme seul représentant de l'art moderne ce tableau de Picasso, il aurait posé question de manière plus pointue, plus précise, par le relief qu'il aurait acquis dans une série donnée, par exemple, de toiles impressionnistes.

La configuration d'une série d'œuvres, induit un parcours esthétique, et chaque rencontre avec une œuvre, dépend de l'ensemble des rencontres précédentes, y compris de celles que l'on a oubliées, mais qui ont induit des valeurs esthétiques, qui les ont infirmées ou confirmées. La série d'œuvres doit donc être pensée comme un outil didactique de l'apprentissage des arts ; comme les écoutes comparatives en musique, ou la confrontation d'une œuvre médiévale et de la Renaissance en arts visuels (grand moment de rupture esthétique, culturelle et idéologique de l'Occident). Autrement dit, tout ce qui va rendre présent les oppositions, qui va incarner une forme de champ artistique par les exemples, bénéficie à la construction intérieure d'une pensée esthétique. La série, dont la plus concrète est celle d'un musée, sous forme ici d'un diaporama, permet à loisir

les configurations les plus variées. Classer les œuvres, débattre de leurs grandes différences ou de leurs petits écarts, contribue à l'exercice du regard esthétique.

À chaque expérience esthétique, nous transportons notre musée intérieur, c'est à travers lui que nous avons notre expérience, et il reste pourtant invisible, caché, comme l'histoire du champ artistique d'ailleurs. Bourdieu appelle précisément cela une double *déshistorisation* (1992, p. 393) qui rend l'expérience esthétique mystique et surtout essentialiste. « LA » rencontre avec l'art serait une histoire inexplicable, sans histoire de l'art constituée, et sans histoire des regardeurs, des amateurs, des critiques, des spectateurs, tous mis, quelle que soit l'époque, les classes sociales, les trajectoires scolaires, sur un pied d'égalité ; sur un plan éternel en quelque sorte, sans société, sans histoire.

L'action n'est pas l'œuvre et le recyclage n'est pas de l'art

La onzième diapositive montre l'artiste Jacques Villeglé en train d'arracher des affiches dans la rue. Puis l'une de ses œuvres à droite, sur laquelle on voit le résultat de son travail, ces œuvres que l'on a classées dans le courant des affichistes du Nouveau Réalisme. Les élèves tout de suite, et certes, un peu sur le départ, disent que ce n'est pas de l'art.



Fig. 15 : Jacques Villeglé au travail. Tous droits réservés.



Fig. 16 : Villeglé, Jacques, affiches. Tous droits réservés.

Finir l'activité sans conclure ?

Les élèves sortent en récréation décalée après plus d'une heure et vingt minutes de travail de classification d'images en œuvre ou en non-œuvre. L'expérience esthétique dans ce projet, est indexée sur la construction des classifications sociales de la catégorie artistique. S'interroger sur le statut de ce que l'on regarde n'empêche pas la spontanéité, le plaisir, la surprise. Cependant le cadre scolaire induit aussi des postures. Les élèves avant de sortir m'interpellent : « dites-nous alors, c'est quoi une œuvre d'art, c'est quoi la réponse ? » Je leur précise que nous reprendrons le travail autour du Warhol que nous n'avons visiblement pas achevé, et que nous reviendrons sur la question. Alors surgit un propos d'élève, qui visiblement est en pleine réflexion, en pleine accumulation de tout ce qui vient de se passer, il a 9 ans, il s'appelle Hamid et devant le groupe me dit : « J'ai compris monsieur, j'ai compris ce que c'est une œuvre d'art. » Je ne sais pas ce qu'il va dire : « Une œuvre d'art c'est pas précis; c'est quelque chose de pas précis ». Je dois avouer que je reste non seulement sans voix, mais totalement surpris de voir cet élève en venir exactement à l'objectif que je m'étais fixé pour la suite des séances : montrer peu à peu la relativité historique et culturelle de la définition d'une œuvre d'art.

Conclusion

Lorsque Pierre Bourdieu (1992, p. 393-430) décrit la genèse historique de l'esthétique pure, il montre les conséquences anthropologiques de l'autonomisation du champ artistique au XIX^e siècle en France. Ce champ constitue à la fois des œuvres d'art pures, faites pour être appréciées pour leur forme, au-delà d'un contenu (le contenu « sordide » de *Madame Bovary* ne constitue pas l'intérêt du livre, mais il s'agit de la tension entre une écriture précieuse, nouvelle et un sujet d'adultère *vulgaire*, un fait divers, cette tension en établit l'intérêt) et il constitue en même temps une forme de regard pur, capable d'apprécier un texte, une peinture, une musique pour leurs formes, le champ artistique constitue une réception esthétique *pure*. Ce type d'expérience esthétique s'est imposée comme la pratique sociale de référence, et continue de gouverner un grand nombre de dispositifs d'expositions d'art et d'organisation de musées (depuis le début du XIX^e siècle et le célèbre musée des Beaux-Arts de Boston), ainsi que de conceptions de la rencontre et de l'interprétation des œuvres d'art. Une mystique de l'expérience esthétique est par évidence anti-pédagogique. Une approche individualiste qui s'impose avec la bourgeoisie du XIX^e siècle, et la naissance de *l'amateur*, n'est pas plus propice à l'éducation populaire. Ces approches ne permettent pas de constituer l'expérience esthétique en unités, attitudes, processus didactisables. Sur ce mécanisme historique, je peux précisément citer Bourdieu :

« L'expérience de l'œuvre d'art comme immédiatement dotée de sens et de valeur est un effet de l'accord entre les deux faces de la même institution historique, l'*habitus* cultivé et le champ artistique, qui se fondent mutuellement : étant donné que l'œuvre d'art n'existe pas en tant que telle, c'est-à-dire en tant qu'objet symbolique doté de sens et de valeur, que si elle est appréhendée par des spectateurs dotés de la disposition et de la compétence esthétiques qu'elle exige tacitement, on peut dire que c'est l'œil de l'esthète qui constitue l'œuvre d'art comme telle, mais à condition de rappeler aussitôt qu'il ne peut le faire que dans la mesure où il est lui-même le produit d'une longue histoire collective, c'est-à-dire de l'invention progressive du « connaisseur », et individuelle, c'est-à-dire d'une fréquentation prolongée de l'œuvre d'art. » (1992, p. 399)

Le moins que l'on puisse faire est de proposer une fréquentation prolongée, fréquente, et variée des œuvres d'art dans le cadre scolaire. Si on le fait sur le mode mystique, subjectiviste ou vocationnel, cela n'a que peu d'utilité. Il faut inventer progressivement le regard de l'élève et son statut d'expert, de débateur argumentant, de connaisseur, d'amateur rationnel (au sens d'Antoine Hennion, 1993). La fréquentation des œuvres devrait se faire avec des situations-problèmes qui mettent les élèves dans des dispositifs inductifs les interrogeant sur la nature de l'objet artistique qu'ils rencontrent, ou leur permettant de comparer les œuvres entre elles, et enfin également d'en retracer l'histoire et ses enjeux contextuels (voir à ce propos une proposition au croisement de l'histoire et des arts : Sala, Villagordo et Halimi, 2015). Il faut bien montrer qu'une génération de peintre va découvrir l'art abstrait, pour faire comprendre que l'art abstrait ne *tombe pas du ciel*, et que le type de regard qu'il demande, un regard purement formel, construit également une histoire du regardeur. Bâtir une proposition didactique d'évaluation de l'artisticité d'œuvres, comme nous en avons fait le récit, c'est déconstruire la relation naturalisée à l'art, et donc la relation opaque ; cela propose aux élèves une posture critique libre, mais à partir de laquelle on doit essayer de développer l'élève spectateur critique ET cultivé. On peut à la fois comprendre son rejet (social) de la peinture abstraite, et le mettre en situation de se cultiver sur l'art abstrait (séance finale du projet) ou le land art (autre séance sur la *Spirale Jetty* de R. Smithson).

Cette expérience éducative basée sur une pratique de l'appréciation des œuvres, en groupe, par un débat argumenté, nous montre une expérience esthétique parfois en consonance, et souvent en dissonance avec les œuvres proposées. J'avais organisé cette série d'œuvre dans le but de provoquer des débats autour de la notion rarement discutée d'œuvre d'art. Il s'agissait de cartographier les limites et les contours d'une œuvre d'art visuel par des élèves de cet âge, issus de catégories sociales peu dotées en capital culturel, en capital scolaire et en capital économique. Si nous résumons les critères artistiques tels qu'ils émergent (sous des formes assez stables déjà, la socialisation familiale dominant largement la socialisation scolaire trop irrégulière en matière culturelle) : une œuvre d'art visuel est « *Vraie/réelle/représente la réalité; ça représente des choses; c'est beau; Ça doit laisser des traces, une mémoire; ça imagine, ça permet d'imaginer; Ça fait penser!; Il y a de la couleur; C'est bizarre* ». J'avais écrit au tableau chaque étape importante validée par les élèves.

L'expérience scolaire que nous venons de décrire (avec des protocoles que nous n'avons pas explicités, comme captation vidéo et autoconfrontation du professeur intervenant avec l'aide d'une équipe de chercheur [Jean-Charles Chabanne, Marc Parayre, Annick Alonso, Eric Villagordo]) consiste à montrer à des élèves qui sont hors de cette histoire du champ artistique, comme l'immense majorité des populations de nos sociétés contemporaines, qui ne connaissent pas ces valeurs esthétiques (élaborées donc historiquement dans le monde de l'art), des œuvres préparées pour une certaine réception. Goya n'est pas fait pour une esthétique pure, son tableau doit être reçu par le peuple madrilène, les élèves comprennent qu'il nous montre une bataille, une révolte. Picasso peint en 1906 un nu encore lisible plastiquement, il est lisible par les élèves; mais les peintures de Lascaux (dont on méconnaît les conditions de production dans les détails), Géricault (écarté pour une esthétique romantique dramatique, sombre et sans couleurs vives), Césaire, Pollock, Villeglé, demandent des lectures soit trop contextuelles soit des regards purs (au sens de l'art pour l'art) que les élèves ne possèdent pas, étant donné leurs contextes socioculturels. Enfin, Warhol est ambigu, il peint et utilise une photographie, il sacralise par la répétition du même et détériore le visage par un effacement. La question de l'abstraction m'amènera par ailleurs à faire une séance avec un diaporama montrant la progressivité du passage à l'abstraction de Piet Mondrian.

L'expérience scolaire proposée visait à faire saisir par les élèves qu'une œuvre d'art cela se discute, et le dispositif proposé n'était pas vertical. Il n'avait pas de fonction de légitimation (bien entendu dans les faits, la projection au tableau par un professeur, légitime les images, mais la question de l'artistique ou pas, permet le doute chez les élèves. Ils pensaient sans doute que je montrais forcément, dans la série, des images qui ne sont pas des œuvres d'art, ils ne savent pas que toutes ces images sont dans les histoires de l'art officielles). L'enseignante Annick Alonso avait instauré un travail pédagogique et didactique permettant la parole argumentée de groupe, plus une atmosphère de classe qui autorisait les élèves à l'expression d'avis contradictoires. En tant que sociologue de l'art, je ne peux pas dire que le positionnement socio-esthétique des élèves m'ait surpris, il y a bien une part de prédictibilité dans la rencontre avec les œuvres d'art (ce que démontrent en partie les enquêtes françaises du ministère de la culture, ainsi que celles demandées par le magazine *Beaux Arts*); une partie cependant des réactions surprend ou reste opaque, de fait cette partie freine les enseignants qui craignent en définitive la part vivante et dynamique du processus d'interprétation de l'art. Au pire, certains enseignants d'arts plastiques en collège et au lycée (11-15 ans, 15-18 ans) se font les défenseurs (inconscients ?) de l'art contemporain le plus exigeant et le plus provocant, entérinant une histoire de l'art eschatologique, qui va vers une fin liée à la modernité comme fin évidente, valorisée, et souhaitable de l'histoire des arts. Ils véhiculent une forme idéologique du récit sur l'art en Occident, oubliant par là même, les arts non occidentaux, comme moi-même dans mon diaporama d'ailleurs, à l'époque. Aujourd'hui j'introduirais obligatoirement dans cette recherche des œuvres traditionnelles et contemporaines non occidentales, car la question de la mondialisation et de la rénovation de l'histoire de l'art est pressante depuis 1989 et l'exposition en France, *Les magiciens*

de la terre. Que l'on me permette ici une longue citation de mes travaux, qui concernait déjà ce même groupe d'élève :

La conduite esthétique elle-même (Schaeffer, 1996) n'est pas improvisée ou aléatoire, elle s'inscrit dans des pratiques socialement construites : par exemple les élèves ont déjà un « style d'appréhension » des œuvres (ils ne sont pas vierges face aux images, même s'ils sont ignorants de l'histoire de l'art) ; ils ont déjà des manières d'en parler, de créer des relations avec d'autres objets. Les ressources culturelles disponibles, scolaires et familiales, vont permettre aux élèves de faire avec l'œuvre des choses plus ou moins complexes, plus ou moins valorisantes, et inégalement formatrices. Les appartenances identitaires vont jouer, et bien entendu les circonstances de la rencontre avec l'œuvre, qui ici sont scolaires. Il n'y a pas de processus mécanique dans la rencontre avec l'œuvre d'art, c'est ce qui la rend résistante à la transposition didactique ; même la convocation des ressources multiples des élèves et du professeur n'apporte pas de certitude, le savoir sur une œuvre ne permet pas de prédire l'interprétation qu'elle recevra. Enfin, les recherches sur la réception des images (Dayan, 2006), artistiques ou non, évoquent les concepts de co-construction de la réception (selon le contexte) et de processus de négociation (entre le spectateur et l'image). Il y a donc pour l'élève des savoirs à acquérir, des perceptions à négocier, des déplacements à faire ; et pour l'enseignant des décisions à prendre, des situations à créer et à exploiter. (Chabanne et Villagordo, 2008, p. 281-282)

Si le savoir sur une œuvre, pour le pédagogue, ne permet pas, effectivement de prédire l'interprétation qu'elle aura, les catégories sociales cependant des regardeurs semblent permettre quelques grandes anticipations révélées par les critères artistico-esthétiques de la classe étudiée à l'école Blaise Pascal de Perpignan. On peut prévoir le rejet de l'abstraction (à un âge post-maternelle [7-10 ans], lorsque les critères sociaux se stabilisent), du non fabriqué par l'artiste, d'un manque de couleurs, voire de figurations trop éloignées du réel, éventuellement. Les élèves admettent que l'art peut être bizarre, qu'il fait réfléchir. Lors d'une séance suivante j'ai demandé à la classe de peindre et dessiner « leur œuvre d'art », afin de voir si la séance empirique et réflexive de jugement des œuvres allait avoir une trace. Dans une très grande majorité les élèves ont fait des peintures n'ayant rien à voir avec les œuvres étudiées. Ils ont fait leur famille, des arcs-en-ciel, une robe de princesse, des fleurs (« que j'aime faire habituellement » me dit Kadija). Cependant trois élèves, deux filles et un garçon, font un Pollock : à ma demande quant à la raison de ce choix, ils me répondent tous qu'ils avaient envie d'essayer. Je leur demande si cela répond bien à la consigne demandée... ils sourient, esquivent la remarque. Ils ne répondent pas à la demande scolaire, mais répondent par un intérêt pour une œuvre qu'ils ont rejetée comme non-art, mais qui les intéresse, elle reste mystérieuse quant à son processus de fabrication.

Nous pourrions émettre l'hypothèse que cela augure d'un regard déplacé sur les peintures de Pollock : ces trois élèves n'auront pas la même réaction de rejet la prochaine fois qu'ils croiseront ce type d'œuvre. D'autant plus avec l'expérience pratique qu'ils traversent lors de cette séance. Ils entrent en fait en connivence avec cette œuvre. Nous pouvons les imaginer dire « ce n'est pas aussi facile que cela en a l'air... ». De là à dire qu'il s'agirait d'une œuvre d'art, qu'ils y prennent plaisir, le pas n'est pas franchi, mais un chemin est commencé. L'essentiel étant qu'ils puissent non pas apprécier ou pas ce peintre, mais qu'ils soient capable de l'insérer dans une connaissance cartographiée de l'art, dans un ensemble plus vaste et plus structuré que la réaction de simple rejet. Ils constituent une pinacothèque intérieure, essentielle donc, à la fabrication de leur perception du champ artistique, et de la culture.

Bibliographie

- Barthes, R. (1964). Rhétorique de l'image. *Communications*, (4), 40-51.
- Beaux Arts magazine*. (1992, avril). (100).
- Beaux Arts magazine*. (2009, juin). (300).
- Beaux Arts magazine*. (2017, octobre). (400).
- Boltanski, L. et Esquerre, A. (2017). *Enrichissement : une critique de la marchandise*. Paris : Gallimard.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). Genèse historique d'une esthétique pure. *Cahiers du musée national d'art moderne*, (27), 94-106.
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Seuil.
- Cassagne, A. (1997). *La théorie de l'art pour l'art en France chez les derniers romantiques et les premiers réalistes*. Seyssel : Champ Vallon.
- Chabanne, J.-C. et Villagordo, E. (2008). Dire l'expérience esthétique : le développement conjoint des compétences culturelles, identitaires et langagières. Dans J. Aden (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques* (p. 281-306). Paris : Le Manuscrit. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00922051/document>
- Chabanne, J.-C., Parayre, M. et Villagordo, E. (2011). Premiers pas dans la parole sur l'œuvre : observer, interpréter et guider les conduites langagières comme compétence professionnelle. *Repères*, (43), 77-102.
- Chabanne, J.-C., Parayre, M. et Villagordo, E. (dir.). (2012). *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Paris : L'Harmattan.
- Dayan, D. (2006). Réception. Image, médias et réception. Dans L. Gervereau (dir.), *Dictionnaire mondial des images*. Paris : Nouveau Monde éditions.
- Dufrenne, M. (1967). *Phénoménologie de l'expérience esthétique. I - L'objet esthétique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Esquenazi, J.-P. (2007). *Sociologie des œuvres. De la production à l'interprétation*. Paris : Armand Colin.
- Etienne, R. et Tozzi, M. (dir.). (2004). *La discussion en éducation et en formation : un nouveau champ de recherches*. Paris : L'Harmattan.
- Julien, A. et Laflamme, S. (2008). Les pratiques culturelles sont-elles vraiment définies par l'origine de classe sociale ? *Sociologie de l'Art*, 11-12(1), 171-193. [doi:10.3917/soart.011.0171](https://doi.org/10.3917/soart.011.0171)
- Goody, J. (1997). *La peur des représentations : l'ambivalence à l'égard des images, du théâtre, de la fiction, des reliques et de la sexualité*. Paris : La Découverte.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- Parayre, M. et Villagordo, É. (2012). La construction du je/lecteur scolaire est-elle liée aux œuvres à problème ? Dans J.-C. Chabanne, M. Parayre et É. Villagordo (dir.), *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture* (p. 295-315). Paris : L'Harmattan.

- Pessin, A. et Ancel, P. (2004). *Les non-publics. Les arts en réception* (tome II). Paris : L'Harmattan.
- Schaeffer, J.-M. (1992). *L'art de l'âge moderne. L'esthétique de la philosophie de l'art du XVIII^e siècle à nos jours*. Paris : Gallimard.
- Schaeffer, J.-M. (1996). *Les célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythes*. Paris : Gallimard.
- Tozzi, M. (dir.) (2003). *Les activités à visée philosophique en classe : l'émergence d'un genre?* Rennes : CRDP de Bretagne.
- Tozzi, M. (dir.). (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion : Pourquoi ? Comment ?* Bruxelles : De Boeck.
- Villagordo, E. (2003). La lumière, ou comment travailler de manière moderne avec cet élément de la tradition. L'exemple de Soulages, Ayats et Fauchier. Dans P. Carmignani, J. Y. Laurichesse et J. Thomas (dir.), *Rythmes et lumières de la Méditerranée. Actes du colloque international université de Perpignan, 20-23 mars 2002* (p. 397-414). Perpignan : Presses universitaires de Perpignan.
- Villagordo, E. (2008). Pour une dimension anthropologique de l'enseignement de la culture. *Tréma*, (30). [doi:10.4000/trema.187](https://doi.org/10.4000/trema.187)
- Villagordo, E. (2010). Voir Caspard David Friedrich. Genèse de la compétence interprétative dans la socialisation scolaire. Dans A. Petitat (dir.), *La pluralité interprétative. Aspects théoriques et empiriques* (p. 177-195). Paris : L'Harmattan.

TITRE: QUELS « SIGNES » DANS QUELS « LANGAGES » POUR QUI VEUT INTERROGER LA DIMENSION ESTHÉTIQUE D'UNE EXPÉRIENCE ? FORMES PROFANES, FORMES EXPERTES.

AUTEUR(S): JEAN-CHARLES CHABANNE, ENS DE LYON, INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION

PUBLICATION: DISCOURS, USAGES, TRACES DE L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE EN CONTEXTE SCOLAIRE. PERSPECTIVES CROISÉES.

DIRECTEURS: MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, SYLVAIN BREHM ET JEAN-FRANÇOIS BOUTIN

PAGES: 85 - 98

URI: [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/14642](http://hdl.handle.net/11143/14642)

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/14642](https://doi.org/10.17118/11143/14642)

Quels « signes » dans quels « langages » pour qui veut interroger la dimension esthétique d'une expérience ? Formes profanes, formes expertes.

Jean-Charles Chabanne, ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation, professeur titulaire.

Résumé : Cette contribution présente une réflexion à partir des trois questions posées lors de la journée : Comment définir l'expérience esthétique ? Peut-on l'évaluer ? Quelle compétence professionnelle est-elle sollicitée ? Les réponses sont données dans le cadre d'un projet de recherche-intervention-formation d'enseignants de classes préélémentaires dont la mission est justement d'initier à une éducation artistique et culturelle, qui comporte une dimension d'éducation esthétique (le « sensible »).

Mots-clés : Éducation esthétique, éducation artistique et culturelle, gestes professionnels, expérience esthétique.

Aesthetic education – Art education – Professional competence – Aesthetic experience.

Introduction

La journée d'études organisée le 17 mai 2017 à Montréal nous invitait à répondre à trois questions, qui ne sont pas des plus faciles : Comment définissez-vous « expérience esthétique » ? Doit-on, peut-on « évaluer » l'expérience esthétique – et comment ? Quel doit être, quel peut être le travail des éducateurs à l'échelle fine de leurs savoir-faire professionnels ? Si la définition de la dimension esthétique de l'expérience est très vaste, elle se démultiplie à deux niveaux : d'abord, quand on l'aborde sous l'angle proposé, qui est celui de son « éducation » (« transmission » ? « enseignement » ? « initiation » ?, etc., chacun de ces termes étant lui-même à questionner) ; ensuite, quand on l'aborde sous l'angle des « savoir-faire professionnels » qui seraient sollicités par cette opération d'éducation à l'expérience esthétique, que nous préférons reformuler en « dimension (ou qualité) esthétique de l'expérience ».

La question ainsi posée est vaste. Nous l'abordons pour notre part dans un contexte applicatif, d'une part, et d'un point de vue restreint à l'étude des *pratiques sémiotiques des acteurs*.

Contexte applicatif

Le contexte « applicatif » est celui de la formation d'enseignants non spécialistes d'une des disciplines artistiques qu'il doit cependant, au terme de son contrat professionnel, « enseigner » ou simplement « faire pratiquer » aux élèves. Avec des enseignants en formation, qu'ils soient débutants ou même expérimentés, nous butons un moment ou un autre sur la nécessité d'évaluer la qualité *esthétique* ou *artistique* (nous y reviendrons) d'une activité proposée aux élèves, ou de telle ou telle production. Cette évaluation n'est pas réduite à la notation, mais dans le sens très pratique et très usuel de « savoir où l'on en est », de « savoir ce que ça vaut » en regard d'attendus prescrits, et de « savoir ce qu'on va faire » à un moment donné. Par exemple : qu'est-ce qui fait de ce moment de dessin un moment *intéressant* du point de vue d'une éducation à l'art ? Ou encore : qu'est-ce qui fait la différence entre une séance de lecture ou d'écriture « ordinaire », et une séance de lecture ou d'écriture « littéraire » : est-ce que cette distinction même a un sens ? Ou encore : comment conduire le débat qui s'engage sur l'intérêt relatif de deux productions du même élève (plastique, textuelle, gestuelle...) ? Nous ne considérons pas ces questions tranchées d'avance par quelque cadre théorique robuste et préexistant : ce sont, très naïvement, des questions qui font la complexité du travail ordinaire de l'enseignant.

Pratiques sémiotiques des acteurs

Venons-en à notre second angle d'attaque. Pour aborder les situations où « quelque chose de l'art/de l'esthétique » serait en jeu, nous choisissons une approche *sémiotique*, à savoir : nous observons les jeux de langage (Wittgenstein, 1953)»*edition*»:»Trad. fr. 2005»,»*archive_location*»:»perso»,»*event-place*»:»Paris»,»*call-number*»:»30/08/2005»,»*author*»:[{«*family*»:»Wittgenstein»,»*given*»:»Ludwig»}],»*issued*»:{«*date-parts*»:[- [«1953»]]}],»*schema*»:»<https://github.com/citation-style-language/schema/raw/master/csl-citation.json>»}, les circulations de signes (verbaux, non verbaux...) qui leur sont associés. Et nous considérons ces pratiques sémiotiques comme intrinsèquement liées à ces situations, et donc à leur éventuelle qualité esthétique. En particulier, nous nous intéressons justement aux *discours d'évaluation de cette dimension que les acteurs produisent d'eux-mêmes*. Nous considérons ainsi que les situations qui sont pertinentes relèvent avant tout du point de vue des acteurs engagés, dès lors qu'ils expriment, sous une forme ou une autre, que « quelque chose d'une expérience esthétique » est en jeu et qu'ils s'engagent dans une négociation à propos de cet en-jeu.

Ce choix de point de vue doit aussi se comprendre à partir du point *d'où je parle*, comme on disait dans ma jeunesse. Mon domaine de formation académique est celui des études littéraires, que j'aborde comme *un des domaines des arts*, et non isolé, comme y invitent les textes officiels français qui définissent l'éducation artistique et culturelle [ÉAC] (MEN, 2015). Parmi les objets traditionnels des études littéraires, il y a justement un genre constitué de toutes sortes d'écrits qui portent justement sur l'évaluation de la dimension esthétique de certaines expériences (artistiques souvent, mais pas uniquement) : il s'agit du genre des écrits sur l'art, genre dont les spécialistes eux-mêmes soulignent l'extrême hétérogénéité (Vouilloux, 2005 ; Vaugeois, 2005). Ce champ voisine avec des pratiques sociales comme la *critique (artistique)*, et de proche en proche avec la plupart des sciences de l'art, *sémiologie, esthétique, histoire, sociologie de l'art* (dont un des thèmes est justement la déconstruction des présupposés des discours sur la valeur de l'art, sur les effets de légitimation et de sacralisation à l'œuvre : Bourdieu, 1998 ; Heinich, Schaeffer et Talon-Hugon, 2014 ; Lahire, 2015).

Approche sémiotique des pratiques scolaires

Notre propos est d'éclairer les pratiques scolaires de la parole sur l'art par la problématique des écrits sur l'art, y compris dans l'effet de mis en abîme que constitue le fait que *la parole sur l'art peut être considérée comme un art*, en quelque sorte au second degré. Et cette pratique sociale « de référence » éclaire pour moi à la fois le grand intérêt et la grande difficulté réelle de nombreuses tâches considérées comme des allant-de-soi dans l'enseignement culturel et artistique, à savoir les consignes qui invitent les élèves à « parler de » ce que représente une œuvre, ce qu'elle veut dire pour eux, ce qu'ils « ressentent », etc.

Car les écrits sur l'art (qu'ils soient légitimés comme les écrits d'écrivains ou d'artistes sur d'autres artistes ; ou moins légitimés comme les écrits journalistiques ; et encore moins légitimés, les écrits et paroles de profanes, d'apprentis ou d'élèves), sont en lien direct avec la question posée : il s'agit bien pour ce type de discours de tenter d'exprimer la qualité esthétique de certaines expériences, voire d'argumenter et de théoriser à son propos. Et cette question est centrale pour ceux qui ont charge d'une « éducation à » des conduites esthétiques (apprécier, ressentir, interpréter...), puisqu'ils doivent référer à la dimension esthétique de l'expérience pour en faire un objet d'étude – même si la « compétence esthétique » ne se construit pas par le truchement du langage, il faut *a minima* créer discursivement et sémiotiquement *les conditions* de son développement.

Ma réponse à la question 1 : Définir la dimension esthétique de l'expérience

Ce contexte une fois explicité, tentons de répondre à la première question posée : quelle définition donnons-nous à « expérience esthétique ». Le concept est tout à fait central dans toute la philosophie de l'art depuis Platon, et le chantier est loin d'être clos, car, comme le dit Chateau, « je crois que la baraque est hantée et que les questions qui l'habitent résistent à la radicalité de l'hygiène analytique » (1994, p. 145). Ce fantôme qui hante selon lui la philosophie de l'art, et plus généralement la réflexion esthétique, est justement celui de la définition, de l'identification et donc de l'évaluation de la qualité esthétique d'une expérience (voire d'un objet ou d'un phénomène). L'affirmation de Kant (1791), pour qui cette qualité peut être l'objet d'un jugement valide, est discutée autant par ceux qui veulent en montrer la nature essentiellement relationnelle et conventionnelle¹ et que par les partisans d'une esthétique qui préserverait une part d'essentialisme².

1. C'est le postulat épistémologique de la philosophie *analytique* que Chateau questionne, celle de Dickie (1964), de Danto (1964), de Genette (1994, 1997), par exemple – et bien sûr celle de la sociologie de l'art.

2. Dewey (1934), Beardsley (1988), Pouivet (2010) et Réhault (2013), par exemple.

Ces questions sont difficiles, et nous nous mettons dans les pas d'un guide savant comme Schaeffer (2015) pour les débrouiller. Schaeffer me semble avoir apporté ceci : il existe sans doute non pas une expérience esthétique *per se*, mais *une* dimension (qualité) esthétique de l'*expérience*, concept auquel nous donnons toute l'extension qu'en donne la philosophie pragmatiste avec Dewey. Schaeffer sollicite pour aborder cette dimension, entre autres, les apports des disciplines (neuro)cognitives. Il l'aborde donc, en quelque sorte, « de l'intérieur » du sujet, comme une variante particulière, mais une variante seulement, des processus de traitement perceptifs-cognitifs, qui serait spécifiée par des phénomènes d'intensification, de complexification, qui ne sont pas sans évoquer les propriétés que Dewey identifie comme celles d'un *stimulus* esthétique. Schaeffer lui-même évoque à plusieurs reprises la possibilité que le stimulus perceptif ne soit pas étranger à la mise en « mode esthétique » des processus de traitement, en particulier quand certains artefacts sont intentionnellement produits à cet effet (ou *placés dans des contextes spécifiques* : cette manière de présenter les choses conviendrait mieux aux sociologues et aux partisans d'une esthétique *relationnelle* et *conventionnelle*).

L'expérience esthétique est donc, selon Schaeffer, cognitive dans un sens *riche*, c'est-à-dire en-deçà des dualismes pensée-corps, ou concept-percept, ou percept-affect. Elle est caractérisée par une certaine qualité de l'attention, une mise en éveil, qui est susceptible d'être éduquée, ce qui nous intéresse. Schaeffer (2015) et Goodman (2005) parlent d'une densification attentionnelle, d'une saturation attentionnelle. Cette composante perceptive est inséparable d'une composante émotionnelle : une expérience est esthétique au sens où elle met en jeu, non pas précisément des émotions différenciées, que pourraient caractériser la psychologie des émotions (Cosnier, 1994 ; Damasio, 2010), mais une « valence », qui peut être positive ou négative. Soit une dimension hédoniste spécifique, le « plaisir esthétique » ou son inverse le déplaisir esthétique. On voit comment cette dimension affective peut se lier à une composante axiologique, relevant d'un jugement (et de débats) de *valeur*. Très concrètement, l'anthropologie des pratiques artistiques montre que des expériences de ce type, bien que dénuées en apparence d'un intérêt pratique immédiat, sont valorisées et recherchées, elles ont un prix parfois considérable.

Définir la notion d'« expérience », ou plutôt les notions que ce terme unique confond

L'expérience comme « rencontre », « événement »

L'autre abîme conceptuel ouvert par les questions posées est la notion même d'expérience. Une tradition remontant à la phénoménologie distingue utilement deux concepts : *Erlebnis/Erfahrung* (Mayzaud, 2005). D'une part, *Erlebnis*, qui désigne l'expérience comme événement vécu dans sa semelfactivité (Jankélévitch, 1980), dans son unicité d'événement. C'est peut-être à cette singularité événementielle que réfère un terme qu'on voit revenir, de manière récurrente, dans les prescriptions définissant l'ÉAC : *rencontre* avec l'oeuvre/*rencontrer* une oeuvre, pour désigner ce qui est beaucoup plus qu'un événement isolé, mais se cristallise dans un moment, en général initial, qui peut être répété, voire décalé très loin dans le temps, quand se fait pleinement l'expérience *esthétique* d'une oeuvre (qu'on regarde, qu'on écoute, etc.). L'écueil en ce point est d'aller directement à la sacralisation du « vécu » et de l'« instant magique ». On s'en tiendra à distance même si une grande partie des politiques de la culture se sont bâties sur l'idée que certains événements, des rencontres assez fortes avec des œuvres d'art, pouvaient servir de clef d'entrée dans les pratiques culturelles souhaitées. On trouve cela par exemple chez Malraux (1965), mais aussi, en didactique de la littérature, dans une certaine tradition pédagogique qui affirmait sa « foi dans la vertu des beaux textes » (le titre est de Clarac, 1963), donc la lecture seule devait emporter les élèves. Un tel duel eut lieu dans les années 90, quand Henri Mitterand (1992) croisait le fer

avec les militants de *Pratiques* (Privat, 1995), mais les lames avaient aussi cliqueté entre Barthes et Raymond Picard (1965 ; voir Compagnon, 2011), ou entre Genette (1984) et Fumaroli (1984) à propos de « Comment lire la littérature ».

Notons que les vents tournent, en didactique de la littérature comme ailleurs, et que revient sur le devant de la scène théorique la promotion d'approches empathiques et expérientielles³, voire « transitionnelles » de la littérature enseignée (au sens d'une culture des *Erlebnissen*).

Si l'*Erlebnis* est toute entière dans ces moments, dans ces événements, la question suivante est le passage d'une série d'événements aussi singuliers à la construction d'une éducation esthétique, ou encore d'une *compétence esthétique* que certains préfèrent appeler une *sensibilité* (Lemonchois, 2003), dans un contexte éducatif où ce qui est justement à construire est à la fois un sujet *sensible* et sa culture (*Bildung*). Le second concept d'*Erfahrung* désigne cette forme de connaissance résultant d'une élaboration des *Erlebnissen* en un répertoire de connaissances (sens 1) : le professeur de littérature, comme les autres enseignants en charge du projet de Parcours en ÉAC, ou encore les médiateurs au musée, ne sont pas seulement des organisateurs de happenings et de performances. Sans doute sont-ils en charge d'enrichir en priorité le répertoire d'expériences (esthétiques) des élèves, au titre d'autant d'événements singuliers et subjectifs de rencontre, si possible *intéressantes* à défaut d'être toujours *plaisantes*. La question professionnelle est donc bien celle-là : comment élaborer de l'expérience (volatile) en culture ?

C'est ici qu'il faut éviter le passage trop rapide à l'abstraction pour aller voir de plus près, selon une méthode ethnologique, les *pratiques* qui accomplissent, dans des situations réelles, les opérations que nous venons d'évoquer. Ces pratiques sont pour partie sémiotiques. Nous observons que l'événement de la rencontre, même s'il est radicalement singulier et instantané, ne s'y réduit pas.

D'abord l'expérience esthétique peut s'inscrire dans une durée, une progressivité ou des moments disjoints. Arasse raconte comment, bien qu'il soit un spécialiste du domaine, son « expérience » d'un tableau aussi connu et commenté que *La Joconde* ne cesse pas de se renouveler ou de se développer tout au long de sa vie d'historien d'art. Il raconte comment par exemple il redécouvre un certain détail du décor d'arrière fond à partir de quoi il ne reconstruit pas seulement des *connaissances* sur l'œuvre, sa fabrication, sa signification, mais comment il s'émerveille de cette découverte et de ce qu'elle renouvelle son appréhension sensible de l'œuvre (Arasse, 2006). C'est un exemple d'un écrit sur l'art, à finalité didactique (à l'origine, une émission de radio grand public), qui participe d'un projet global d'éducation, et c'est pourquoi le travail *textuel* d'Arasse retient notre attention. Il illustre le rôle des signes dans un travail de restitution d'une expérience à dimension esthétique, en vue de faire partager, non seulement les connaissances qui sont celles de l'expert, mais, peut-être même *avant tout*, sa propre compétence sensible, sa propre sensibilité esthétique. Ses *Histoires de peintures* sont avant tout des récits d'événements, des histoires de rencontres avec des œuvres, le récit de l'élaboration de singularités en contenus communicables.

Arasse retrouve ici, très consciemment, le modèle des *Salons* de Diderot (1968). Avec les moyens qui sont les siens à l'époque, Diderot en effet ne cherche pas d'abord à diffuser des connaissances, voire simplement des informations factuelles sur les fameux Salons de Paris, dont le monde cultivé de l'époque, jusqu'à Moscou, est curieux. Il témoigne d'une expérience, sur un ton apparemment très personnel, voire « débraillé », comme si nous suivions devant les œuvres exposées son propre personnage du Neveu de Rameau, à la fois érudit, joueur,

3. Le mouvement, significativement lancé par un des théoriciens de référence du formalisme (Todorov, 2007), s'amplifie aujourd'hui (Petit, 2002 ; Citton, 2007 ; Vernay, 2013 ; Merlin-Kajman, 2016, etc.).

et dilettante – mais si plaisant compagnon qu'on le suit, à la fois amusé et désapprobateur. La relation qui s'établit est d'*expérience à expérience*, de *sensible à sensible*. En cela, le travail sémiotique des *Salons* peut être une introduction à la problématique de la médiation et de l'éducation à la dimension esthétique de l'expérience.

On observe immédiatement que cette expérience n'est donc pas instantanée ni mécanique, mais aussi qu'elle n'est pas égocentrique et idiosyncrasique. Elle est *sociale*, et sans doute de bout en bout. L'expérience n'est pas seulement un phénomène interne et subjectif. Il faut aussi l'aborder comme un phénomène social et sémiotique.

Réponse à la question 2 : l'évaluation comme « traduction »

Évaluation des traces sémiotiques

Certaines pratiques sociales sont spécifiquement organisées autour de telles expériences (production, consommation, évaluation, interprétation, éducation, etc.). Le « plaisir esthétique » est l'objet d'une production sociale, et son évaluation est l'objet d'interactions inégalement formalisées et institutionnalisées. Évaluation, traduction, interprétation, commentaire... ou encore éducation-transmission : l'expérience esthétique est l'objet de transactions multiples qui se manifestent par des *traces sémiotiques*, aux différents moments de son parcours.

On peut en lister quelques-unes.

- En amont : négociations, préparations, définitions d'intentions, etc., qui correspondent pour nous, éducateurs, à ce qui constitue le *seuil* des séances ou des moments organisés par les éducateurs en ÉAC.
- *In situ* et *ex temporane*, la « leçon d'expérience esthétique » est celle qu'accomplissent en particulier les professionnels de la médiation dans les musées et les expositions : par la verbalisation, mais aussi par d'autres modalités sémiotiques moins évidentes à identifier, par exemple comme la communication non verbale, le langage corporel, le discours métaphorique, voire *le truchement d'autres œuvres* jouant le rôle d'interprétant dans le processus (au sens de Peirce, 1978).
- En aval de l'expérience, à distance plus ou moins grande, on peut observer une « trainée interprétative » constituée de négociations, de questionnements, de traductions, d'argumentations, de verbalisations d'affects (euphorique/dysphoriques « les tableaux de Bacon me laissent toujours une impression désagréable... »).

Nous avons proposé, dans un travail précédent (Chabanne, 2017), d'aborder cette prolifération sémiotique autour de la dimension esthétique à la lumière de la théorie de la *traduction*, selon les différentes catégories analysées par Eco (2006), y compris les procédés de transmodalisations (soit le recours à des langages autres que la langue naturelle).

Ce sont ces traces qui constituent les matériaux pour le chercheur mais, avant tout, elles sont aussi des indices pour les acteurs : les visiteurs du musée écoutant la médiatrice et regardant l'œuvre ; les auditeurs d'une émission de commentaire musical ; les élèves d'une *master class* ; les membres d'un ciné-club à la fin de la projection ; les internautes regardant un clip où un amateur explique ce qu'il a aimé ou pas aimé de l'actualité du cinéma ou des jeux vidéo... Tous font usage spécifique de signes *pour parler de la dimension esthétique* et la constituer sinon en savoir, du moins en en-jeu de l'interaction.

Prendre en compte des phénomènes multimodaux

Sauf dans des cas très particuliers, qui à ce titre devraient faire l'objet d'études plus précises, comme les émissions de critique en arts visuels à la radio, les phénomènes que nous évoquons sont très largement plurisémiotiques ou, comme on le dit aujourd'hui par un calque de l'anglais, plurimodaux. Quelques exemples :

- du point de vue du didacticien, le *milieu* qu'on peut analyser dans une leçon de danse est irréductiblement *hybride* sémiotiquement : le corps, évidemment, y est un signe, d'où par exemple l'importance des miroirs qui tapissent au moins un des murs de la salle de répétition. Le corps du maître, sans doute, qui parle abondamment, d'abord en dansant lui-même (souvent d'ailleurs de manière plus allusive que monstrative : le maître danse moins et parfois moins bien que le danseur), mais aussi via le langage du corps : mimiques, postures, gestuelle... Ou encore le langage du paraverbal phonique (Kerbrat-Orrechioni, 1990), intonations, sons non phonémiques, esquisses chantées parfois, etc. En outre, le langage du danseur et de ses partenaires participe aussi du dispositif sémiotique : ainsi, c'est aussi *en dansant* que le danseur commente et catégorise les contenus de pensée qu'il cherche à faire passer, dont la complexité ou la subtilité par ailleurs épuise les ressources verbales : comment décrire par exemple, au-delà du glossaire technique (tendu, gainé, relâché, souple, élégant...) et des métaphores improvisées (Parsons, 2010), les effets précis de *qualité du mouvement* ou d'états de corps éprouvés par le danseur ou visés par le chorégraphe : il ne reste plus que le geste dansé pour parler du geste dansé.
- Une analyse comparable peut être faite lors d'une séance d'arts plastiques. Le milieu est constitué de plusieurs modalités, dont la moins importante n'est pas le matériel, le support, et la trace de l'outil : mais il faut observer avec soin comment le commentaire de l'enseignant focalise l'attention sur certaines dimensions du geste technique ou de la trace produite ; il en accompagne le tracé parfois en temps réel, comme s'il « prenait la man ». Mais pour l'apprenti-plasticien, sa propre trace est signe pour l'apprentissage d'où par exemple l'importance de regarder ce qu'on produit, geste d'artiste par excellence (se reculer, comparer des esquisses...). Les différents états d'un même tableau, ou les pages du carnet de croquis, sont autant d'états intermédiaires du projet, mais aussi des *signes* avec lesquels il se construit.
- Enfin, dans l'histoire de l'art, les exemples sont nombreux de ces dialogues inter-arts (Vouilloux, 1997) où un artiste *utilise le langage artistique qu'il maîtrise* pour en quelque sorte « trouver une langue » avec laquelle il commente une autre œuvre, ou même cherche un langage pour dire la dimension esthétique de l'expérience. Nous avons évoqué les écrits sur l'art avec Diderot, mais on pourrait donner des exemples de musiciens composant à propos de, en réaction à, des plasticiens ; des plasticiens *réagissant* à des œuvres musicales (Bosseur, 1998) ; des danseurs *nourris* de mais aussi *commentant* des textes de fiction voire de théorie (Macel et Lavigne, 2011), et toutes sortes de combinaisons.

Des pratiques savantes ou des pratiques profanes

Ce qui nous intéresse ici est que ces pratiques savantes, légitimées, devraient nous aider à éclairer des pratiques plus modestes, mais qui importent en éducation artistique et culturelle car elles sont précisément les formes sémiotiques d'une éducation au sensible. Prenons l'exemple de cette tradition scolaire du cahier de poésies illustré, qui peut apparaître comme une pratique charmante et désuète : sur la page de droite, soigneusement calligraphiée, le poème de Maurice Fombeure ou de Jean-Pierre Siméon ; sur la page de gauche, un dessin. On voit bien tout l'intérêt de redonner un sens didactique à l'activité perçue comme routinière du travail de *l'illustrateur*, en le confrontant à des pratiques sociales de référence qui en éclairent les enjeux esthétiques autant qu'anthropologique. L'illustrateur est-il un traducteur-imitateur ? Ou un *interprète* (au sens musical du terme), à la manière de Doré illustrant Rabelais ? Ou encore un *interlocuteur*, co-produisant avec l'écrivain le livre-objet ? Et de tous ces rôles, quels sont ceux auxquels sont conviés les élèves : on voit bien que la *place de*

l'esthétique dépend ici très clairement d'un contrat didactique, ou plus largement du sens donné à la tâche : quelle est la charge artistique de l'activité proposée ? On voit ici que la réponse relève d'un art de faire professionnel.

Ma réponse à la question 3 : Quel art de faire professionnel ?

Certaines des situations où « quelque chose de l'art est en-jeu » sont asymétriques : quelqu'un est là pour apprendre (découvrir, s'informer, être guidé...) de quelqu'un d'autre. Cette relation peut être très informelle, comme dans la conversation d'amis qui racontent leurs récentes sorties au cinéma ou dans une salle de concert. Elle peut être très formalisée, dans l'enseignement de haut niveau par exemple, en école d'art, en académie, en *master class*.

Description d'une situation exemplaire

Pour en rester à l'éducation à la dimension esthétique de l'expérience, nous avons proposé de l'illustrer à partir de l'analyse d'une situation à valeur exemplaire. Il s'agissait d'une situation d'éducation culturelle à destination d'enfants de Grande section (5-6 ans), qui visitent à Montpellier une exposition de sculptures un peu particulière, parce qu'elle a justement très explicitement une visée didactique explicite. Il s'agit de l'exposition *L'Art et la matière*, une *Galerie de sculptures à toucher* (depuis janvier 2017). L'exposition se présente dans une salle dont l'aménagement scénographique permet à des visiteurs de tous âges d'avoir à portée de la main des copies d'œuvres, la plupart au format original, de dimensions variées : statues en pied, groupes animaliers, bas-relief, statue équestre en réduction, etc.⁴. Le public est accueilli par un panneau d'initiation à l'exploration tactile (boîtes à toucher, échantillons de matériaux...). Un autre espace expose quelques outils de modelage, l'éventail des techniques de la sculpture et un film sur le moulage au bronze (Chabanne et al., 2017).

Synopsis. La séance étudiée dure environ 45 minutes. Elle comporte trois phases : dans la première, les élèves, en petits groupes, font un premier parcours de l'exposition, les yeux bandés, aidés par les accompagnateurs qui les amènent devant les œuvres à toucher. À tâtons, ils parcourent les œuvres qui, dans la plupart des cas, sont à leur hauteur soit posées sur le sol, soit accessibles par des quelques marches. Dans un second temps, regroupés à l'écart, ils ont pour consigne de dessiner « ce qu'ils ont touché ». Dans la troisième phase, ils reviennent dans la salle, et essayent de retrouver ce qu'ils ont deviné par le toucher et échangent entre eux et avec l'accompagnateur.

Analyse de la situation

Nous avons trois questions pour l'analyse. La première était d'abord exploratoire et descriptive, à partir de cette étude de cas dans un dispositif muséal peu fréquent : qu'est-ce qui se passe ? La seconde portait sur les « contenus » : Qu'est-ce qui *s'enseigne, s'apprend, se développe* ou simplement est *en-jeu* dans cette situation, considérée a priori comme éducative, en lien avec les problématiques de la sculpture et de son appréhension par un regardeur-toucheur ? À cette question est liée une sous-question méthodologique : comment les acteurs

4. Le *Jacques Cœur* d'Antoine-Augustin Préault (1873, h. 245 cm) ; *La Frileuse* (1783, h. 145 cm), *L'été* (1785, h. 155 cm), *Voltaire* (1780-90, h. 145 cm), de Jean-Antoine Houdon ; *Tête de l'éloquence*, de Bourdelle (1923, h. 49 cm) ; *L'enfant à l'oie*, copie d'une statue du IIe s. (h. 92 cm) ; *L'Amour au papillon*, de Antoine-Denis Chaudet (1817, h. 77 cm) ; *Statue équestre de Bartolomeo Colleoni*, de Joseph Marius Ramus (1855, h. 65 cm), d'après Andrea del Verrocchio ; *La Vierge et l'enfant entourés par quatre anges* (dite aussi la *Madone d'Auvillers*), de Agostino di DUCCIO (1469, bas-relief, h. 81 cm) ; *Jaguar dévorant un lièvre*, de Antoine Louis Barye (ap. 1850, h. 41 cm). (Sobczak, 2016, pp. 19-20)

identifient-ils ces en-jeux à partir de traces observables, actions motrices, productions verbales, productions graphiques... ? Enfin, le groupe de recherche-intervention qui menait l'enquête cherchait à savoir quels éléments *de compétence professionnelle*, *quels gestes professionnels* pouvaient être mis en évidence dans cette situation. Sur ce point, l'observation laissait voir que les mêmes enfants, au même moment du parcours, se comportait très différemment selon qui était l'accompagnateur, parent, médiateur, enseignant.

Ces questions ne sont pas seulement théoriques. Pour le professionnel de l'enseignement ou de la médiation, ce sont les questions même de l'évaluation de la *dimension esthétique de l'expérience*, qui est l'objectif éducatif formulé par tous les acteurs, quel que soit leur profession. Il s'agit bien d'apprendre, très globalement, aux enfants à vivre ce type d'expérience vers laquelle converge tout le dispositif muséal : apprendre, donc, à être ce visiteur de musée, et plus largement, à long terme, à devenir cet *amateur éclairé* qui est l'objectif final du projet ÉAC (MEN, 2015).

Le moment observé en gros plan dure 2 min. 20 sec. Une dizaine d'élèves se regroupent autour d'une reproduction en modèle réduit (h. 65 cm) de la *Statue équestre de Bartolomeo Colleoni*, de Joseph Marius Ramus, reproduction récente (1855) d'une statue d'Andrea del Verrocchio. C'est l'enseignant qui mène l'échange. Une des élèves du groupe parle plus, mais les autres suivent son commentaire en allant toucher les parties qu'elle désigne et en prenant la parole. Les élèves ont rapidement reconnu un cavalier et son cheval, mais s'arrêtent sur l'arme qu'il porte, et aussi sur des détails très fins : les jambes, les bottes, des éléments en relief que la perception par le toucher a fait saillir ; le détail du casque, sa visière, et le couvre-nuque, sur lequel ils reviennent à plusieurs reprises. Finalement, une comparaison va éclairer les explorateurs (nombreux acquiescements, reprise de la description) : le cavalier apparaît équipé « comme les gendarmes en Algérie » : jambières, bouclier, et surtout casque.

Plusieurs questions sont ouvertes à partir d'ici : lorsqu'il revient sur ce moment filmé, l'enseignant se montre très précis dans ses propres analyses et compare les conduites des élèves avec ce qu'il sait d'eux en classe. Il constate la précision des détails fixés une première fois dans la phase de tâtonnement : sans doute, le format de l'objet, plus accessible par exemple que *La Frileuse*, presque en taille réelle, donne aux élèves un *terrain sensible* plus facilement lisible. La phase de dessin a permis de montrer que de nombreux détails avaient été perçus. Mais ce que les échanges font ressortir, c'est l'importance pour les élèves de traiter la statue comme porteuse de significations, qu'ils finissent pas arrêter en repérant les marques de sa fonction guerrière : elle fait peur, par l'exhibition selon eux de ses armes et de ses protections – la comparaison peut être anachronique, mais il faut sans doute la lire comme la solution à un problème *sémiotique* : quelque chose est perçu (menace, puissance...) de ce que signifie la statue, et l'historien de l'art est sollicité pour rendre compte de l'intention et de l'usage de l'œuvre originale. Mais sans doute ne sommes-nous pas très loin de ce que les élèves ont repéré.

Conclusion : de la curiosité à la méthode

La méthode appliquée ici se propose de mettre en parallèle ces pratiques scolaires très humbles, ordinaires et peu saillantes, à des pratiques sociales plus visibles et plus légitimes : qui, dans les mondes de l'art, agit comme ces élèves et dans quelles intentions ? Toucher la sculpture est un privilège : c'est celui de l'artiste, du fondeur, de l'historien d'art, du restaurateur..., disions-nous avec les concepteurs de la Galerie, le privilège ultime du propriétaire amateur. Toucher pour apprendre à voir ? La question reste ouverte (Lemoine et Simier, 2016). Mais avant tout il s'agit ici très directement d'une *formation au sensible* que la Galerie met à disposition de ses visiteurs : un retour au sens matériel du mot « esthétique », ce qui se touche, mais aussi *ce qui touche*. Dans cette expérience, les élèves touchent mais aussi sont touchés par l'œuvre, qui *a minima* les intrigue, les

questionne, et finalement, s'inscrit dans une narration où les souvenirs personnels viennent donner sens à une figuration venant de la Renaissance. Le Cavalier Colleoni impressionne ; il saisit dans ses formes la figure du Condottiere, à la fois effrayante et fascinante. Il reste à apprendre ensuite ce que cela signifie à l'époque où l'original est exposé, et aussi pourquoi l'œuvre est reprise à l'époque romantique. Ceci est affaire d'historien d'art : ce que poursuit l'ÉAC se situe encore en-deçà : il s'agit d'initier à la perception sensible du signe artistique. L'approche savante viendra ensuite.

Enfin, ce que montre la très courte séance est un savoir-faire professionnel que commentent les acteurs. Une triple expertise : Lire les signes pour observer et comprendre la situation, savoir regarder les élèves finement. Produire des signes pour intervenir, à savoir guider, accompagner, étayer ce qui est en-jeu, et qui n'est pas encore un discours (celui du sémiologue, de l'historien de l'art) mais une disposition. Il s'agit de produire des signes pour enseigner quelque chose est à « transmettre » et ne peut être re-construit par les élèves, cet objet labile que nous cherchions à saisir, la dimension esthétique comme expérience.

Bibliographie

- Arasse, D. (2006). *Histoires de peintures*. Paris : Gallimard.
- Beardsley, M. (1988). L'expérience esthétique reconquise. Dans D. Lories (dir.), *Philosophie analytique et esthétique* (p. 143-157). Paris : Klincksieck.
- Bourdieu, P. (1998). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Le Seuil.
- Bosseur, J.-Y. (1998). *Musique et arts plastiques: interactions au XX^e siècle*. Paris : Minerve.
- Chabanne, J.-C. (2017). L'espace interdisciplinaire entre la discipline « français » et l'Éducation artistique et culturelle. *Recherches, Interdisciplinarités*, (67), sous presse.
- Chabanne, J.-C., Penancier, M.-È., Arbouet, F., Bertrand, D., Bidard, M.-D., Gaquerel, M., Savaldor, C. (2017). Autour de la sculpture et du tactile : jeux de langage(s), conduites d'élèves et arts de faire professionnels. *Pratiques*, 173-174, sous presse.
- Chateau, D. (1994). *La question de la question de l'art*. Vincennes : Presses universitaires de Vincennes.
- Citton, P. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris : Amsterdam.
- Clarac, P. (1963). La foi dans la vertu des beaux textes. Dans *L'enseignement du français* (p.144). Paris : PUF.
- Compagnon, A. (2011). Barthes contre Picard. *Cours en ligne du collège de France, 08 février*. Repéré à <http://www.college-de-france.fr/site/antoine-compagnon/course-2011-02-08-16h30.htm>
- Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris : Retz.
- Damasio, A. R. (2010). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions* (traduit par M. Blanc). Paris : Odile Jacob.
- Danto, A. C. (1964). The artworld. *Journal of Philosophy*, 571-584.
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience* (traduit par J. Cometti). Paris : Gallimard.
- Dickie, G. (1964). Beardsley et le fantôme de l'expérience esthétique. Dans D. Lories (dir.), *Philosophie analytique et esthétique* (p. 135-142). Paris : Klincksieck.
- Eco, U. (2006). *Dire presque la même chose. Expériences de traduction*. Paris : Grasset.
- Fumaroli, M. (1984). Comment parler de la littérature ? *Le Débat*, (29), 140-143.
- Genette, G. (1984). Comment parler de la littérature ? *Le Débat*, (29), 144-148.
- Genette, G. (1994). *L'oeuvre de l'art I : Immanence et transcendance*. Paris : Le Seuil.
- Genette, G. (1997). *L'oeuvre de l'art, II : La Relation esthétique*. Paris : Le Seuil.
- Goodman, N. (2005). L'art en action. Dans J.-P. Cometti, J. Morizot et R. Pouivet (dir.), *Esthétique contemporaine. Art, représentation et fiction* (p.143-157). Paris : Vrin.
- Heinich, N., Schaeffer, J.-M. et Talon-Hugon, C. (dir.). (2014). *Par-delà le beau et le laid. Enquêtes sur les valeurs de l'art*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Jankélévitch, V. (1980). *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien 1 : La manière et l'occasion*. Paris : Le Seuil.
- Kant, E. (1791). *Critique de la faculté de juger* (traduit par A. Renaut, 1995). Paris : Flammarion.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales* (tome 1). Paris : Armand Colin.
- Lahire, B. (2015). *Ceci n'est pas qu'un tableau. Essai sur l'art, la domination, la magie et le sacré*. Paris : La Découverte.
- Lemoine, C. et Simier, A. (2016). La sculpture sur le bout des doigts. Retour sur l'élaboration d'une salle pédagogique et tactile au musée Bourdelle. *Les cahiers de l'École du Louvre*, (8). <https://doi.org/10.4000/cel.341>
- Lemonchois, M. (2003). *Pour une éducation esthétique. Discernement et formation de la sensibilité*. Paris : L'Harmattan.
- Macel, C. et Lavigne, E. (dir.). (2011). *Danser sa vie. Art et danse de 1900 à nos jours*. Paris : Editions du Centre Pompidou.
- Malraux, A. (1965). *Le musée imaginaire*. Paris : Gallimard.
- Mayzaud, Y. (2005). *Historique et enjeu de la notion d'Erlebnis*. Revue CENIPHE. Repéré à http://ceniphe.free.fr/revue2_files/Y.%20mayzaud,%20Historique%20et%20enjeu%20de%20la%20notion%20d'Erlebnis.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale. (2008). Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts (école, collège, lycée). *Bulletin Officiel n° 32 du 28 août. Encart*. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart_33090.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale. (2015). Parcours d'éducation artistique et culturelle. *Bulletin Officiel n° 28 du 8 juillet*. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=91164
- Merlin-Kajman, H. (2016). *Lire dans la gueule du loup. Essai sur une zone à défendre, la littérature*. Paris : Gallimard.
- Mitterand, H. (1992). Les obsédés de l'objectif. L'enseignement du français en débat. *Le Débat*, (71), 164172.
- Morizot, J. et Pouivet, R. (dir.). (2007). *Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art*. Paris : Armand Colin.
- Parsons, M. (2010). Interpreting art through metaphors. *International Journal of Art & Design Education*, 29(3), 228-235. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2010.01621.x>
- Peirce, C. S. (1978). *Écrits sur le signe*. Paris : Le Seuil.
- Petit, M. (2002). *Éloge de la lecture : la construction de soi*. Paris : Belin.
- Picard, R. (1965). *Nouvelle critique ou nouvelle imposture*. Paris : Pauvert.
- Pouivet, R. (2010). *L'ontologie de l'œuvre d'art* (2^e édition revue et augmentée). Paris : Vrin.
- Privat, J.-M. (1995). Socio-logiques des didactiques de la lecture. Dans J.-L. Chiss (dir.), *Didactique du français : état d'une discipline* (1^e édition, p. 133153). Paris : Nathan.
- Réhault, S. (2013). *La beauté des choses : esthétique, métaphysique et éthique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.
- Sobczak, I. (2016). Dossier pédagogique « L'art et la matière. Galerie de sculptures à toucher ». Montpellier : Musée Fabre. Repéré à http://museefabre.montpellier3m.fr/content/download/11662/88994/file/Art_et_Matiere_NOTICES_oeuvres_et_LEXIQUE.pdf
- Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.

- Vaugeois, D. (dir.). (2005). *L'écrit sur l'art : un genre littéraire ?* Pau : Publications de l'Université de Pau.
- Vernay, J.-F. (2013). *Plaidoyer pour un renouveau de l'émotion en littérature*. Paris : Éditions Complicités.
- Vouilloux, B. (1997). *Langages de l'art et relations transesthétiques*. Paris/Tel Aviv : Éditions de l'Éclat.
- Vouilloux, B. (2005). Les écrits sur l'art forment-ils un genre ? Dans D. Vaugeois (dir.), *L'écrit sur l'art : un genre littéraire* (p. 3352). Pau : Publications de l'Université de Pau.
- Wittgenstein, L. (1953). *Recherches philosophiques* (traduction française de 2005). Paris : Gallimard.

TITRE: USAGES ESTHÉTIQUES DE LA LITTÉRATURE À L'ÉCOLE

AUTEUR(S): CHLOÉ GABATHULER, PROFESSEURE, HEP-VS, SUISSE

PUBLICATION: DISCOURS, USAGES, TRACES DE L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE EN CONTEXTE SCOLAIRE.
PERSPECTIVES CROISÉES.

DIRECTEURS: MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, SYLVAIN BREHM ET JEAN-FRANÇOIS BOUTIN

PAGES: 99 - 115

URI: [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/14643](http://hdl.handle.net/11143/14643)

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/14643](https://doi.org/10.17118/11143/14643)

Usages esthétiques de la littérature à l'école

Chloé Gabathuler, Professeure, HEP-VS, Suisse

Résumé : Cet article présente les principaux résultats d'une recherche empirique visant à décrire et analyser le rôle et la nature de la relation esthétique lors de la lecture de textes littéraires dans des classes genevoises du primaire, du secondaire I et du secondaire II. Plus précisément, il entend déterminer à partir de données empiriques les différents usages de cette relation particulière en contexte scolaire. Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une vaste recherche, subventionnée par le Fonds national suisse pour la recherche, menée par l'équipe du GRAFE à Genève portant sur l'enseignement de la lecture de textes littéraires.

Mots-clés : Enseignement de la littérature, relation esthétique, usages esthétiques, approches didactiques de la littérature, transposition didactique, analyses de pratiques

Depuis une vingtaine d'années, un certain nombre de travaux, issus des études littéraires ou de la didactique, paraissent à intervalles réguliers appelant à un renouvellement de l'enseignement de la littérature. À en croire certains auteurs, la formation littéraire (scolaire ou universitaire) se serait fourvoyée notamment par excès de formalisme. Selon Todorov,

Lire des poèmes ou des romans ne conduit pas à réfléchir sur la condition humaine, sur l'individu et la société, l'amour et la haine, la joie et le désespoir, mais sur des notions critiques traditionnelles ou modernes. À l'école, on n'apprend pas de quoi parlent les œuvres, mais de quoi parlent les critiques (2007, p. 19).

Ce qui est évoqué ici n'est autre que le processus décrit par Daunay (2007) suivant lequel les outils et les méthodes d'analyse développés au sein de la recherche en études littéraires se sont vus constitués en objet d'enseignement en soi, au détriment des textes littéraires eux-mêmes, ou plutôt au détriment d'une certaine relation entre les œuvres littéraires et leurs lecteurs. La lecture de textes littéraires en contexte de formation ne devrait plus tant être envisagée comme une activité d'analyse textuelle, mais comme l'occasion d'expérimenter de nouvelles manières d'être dans le monde (Macé, 2011), d'éprouver des émotions (positives ou négatives) vis-à-vis des personnages (Jouve, 2001), de se laisser « happer » par la tension narrative d'un roman (Baroni et Rodriguez, 2014 ; Baroni, 2007). C'est la dimension sensible, psychoaffective, de la lecture qui est mise en avant, celle qui découlerait d'une lecture du « premier degré » ou d'une lecture qualifiée par certains d'« ordinaire ».

Ces différents travaux, tantôt plaidoyers en faveur d'un enseignement littéraire plus humaniste, ouvert sur le monde et les autres, tantôt propositions innovantes d'outils et de dispositifs d'enseignement plaçant au centre le lecteur devenu « sujet » (Rannou, 2013)¹, ont eu un certain impact sur les différentes prescriptions francophones. Le Plan d'étude romand (PER), en vigueur depuis 2010 en Suisse, est à ce propos exemplaire. La littérature y est présente dorénavant dès le premier cycle de la scolarité, avec une entrée distincte de celle consacrée à la compréhension des textes. Dans les intitulés de la dite rubrique, un verbe revient aux trois cycles de la scolarité, le verbe « apprécier »². En regardant de plus près les différentes propositions relatives à l'appréciation des textes littéraires, j'ai constaté toutefois que la signification de ce verbe tend à varier en fonction des niveaux de la scolarité. Au cycle 1, il s'agit de favoriser l'implication des élèves dans la lecture, notamment grâce à l'identification aux personnages. Les enseignants sont incités à développer la capacité des élèves à verbaliser leurs émotions et leurs ressentis vis-à-vis des œuvres issues principalement de la littérature enfantine. À contrario, au dernier cycle de la scolarité obligatoire (cycle 3), les élèves doivent être à même d'apprécier la dimension littéraire des textes, c'est-à-dire d'apprécier ce qui constitue leur littérarité. Ainsi, un glissement s'opère à mesure qu'on avance dans la scolarité, partant d'une centration sur le « sujet lecteur » dans un premier temps, pour se déplacer sur le pôle du texte dont il s'agit de louer ses qualités littéraires intrinsèques en fonction de critères définis par le plan d'étude. Cette ambiguïté implicite (elle ne se décèle qu'à la lecture des diverses prescriptions autour du verbe « apprécier ») est sans doute la trace d'un phénomène de sédimentation. Comme le souligne Schneuwly (2009, 2014), on ne peut du jour au lendemain décider de faire table rase de pratiques anciennes au profit de nouvelles jugées plus légitimes, des traces du passé demeurent toujours qui s'agglutinent irrémédiablement au nouveau tout en le remodelant. Ici, deux conceptions de la

1. Parmi les travaux les plus emblématiques au sein des études littéraires, figurent Citton, 2007 ; Todorov, 2007 ; Compagnon, 2007 ; Schaeffer, 2011. En ce qui concerne les approches didactiques de la littérature, voir notamment les actes des colloques de Rennes (Rouxel et Langlade, 2004) et de Toulouse (Fourtanier, Langlade et Mazauric, 2011).

2. Cycle 1, rubrique L115, « Accès à la littérature » : « Apprécier des ouvrages littéraires ». Cycle 2, rubrique L125, « Accès à la littérature » : « Conduire et apprécier la lecture d'ouvrage littéraires ». Cycle 3, rubrique L135, « Accès à la littérature » : « Apprécier et analyser des productions littéraires diverses ».

réception esthétique des œuvres cohabitent, l'une centrée sur le lecteur, l'autre sur le texte. Face à ce constat, il paraît nécessaire de mener une réflexion sur les modalités de réceptions des œuvres à l'école, de réfléchir à ce que signifie « apprécier » une œuvre littéraire *en contexte scolaire*.

Or, à la lecture de certains travaux préconisant une approche plus expérientielle de la littérature, il m'est apparu que les chercheurs ne se donnent pas toujours les moyens théoriques pour penser leur objet en fonction de ce contexte particulier. Autrement dit, ils font souvent abstraction des inévitables effets de la transposition didactique sur l'objet d'enseignement. Comme le souligne Chevillard (1997) de manière imagée, on ne transporte pas à l'école de nouveaux savoirs ou savoir-faire, comme on déplacerait des meubles d'une pièce à l'autre. Ceux-ci, lorsqu'ils sont constitués en objet à enseigner subissent irrémédiablement des transformations. Ils sont transposés de leur contexte d'usage dans un autre contexte, un contexte de formation. Ce qui signifie que leur usage à l'école n'est plus tout à fait le même que celui qui prévaut dans les pratiques sociales de références, ni ne poursuit les mêmes finalités. Lorsqu'ils entrent en classe, les savoir/savoir-faire se voient apprêtés dans le but d'être enseignables, transmissibles à des élèves. Ce faisant, ils peuvent potentiellement devenir une source de transformations des manières de penser, de parler et d'agir, c'est-à-dire une source de développement (Gabathuler, 2016 ; Schneuwly, 2014 ; Schneuwly et Dolz, 2009).

Pour préciser quelque peu mon propos, j'aimerais évoquer un exemple symptomatique. Bien souvent lorsque nous réfléchissons à l'expérience esthétique, nous nous basons sur nos propres expériences de lecture ou sur une image fantasmée du lecteur que nous cherchons à valoriser, pourtant, en tant que lecteurs experts, nos expériences de lecture sont bien éloignées de la réalité scolaire³. Découle de cela la tendance récurrente à considérer la relation au texte littéraire comme spontanée, immédiate. Il suffirait d'activer un mode de lecture particulier pour que l'expérience survienne. Une telle conception présuppose une certaine familiarité des élèves avec les œuvres, familiarité pourtant hautement contestée depuis les années 1970, et minore, voire passe sous silence le rôle de l'enseignant et de son action didactique⁴. Comment un élève accède-t-il à des expériences d'ordre esthétique ? Quels outils l'enseignant utilise-t-il pour médiatiser cette rencontre entre l'œuvre et l'élève ? Si les dimensions affectives et subjectives sont bien constitutives de la lecture d'œuvres littéraires, il est important de garder à l'esprit que le lecteur qui nous intéresse est bien un élève, « un apprenti lecteur », et qu'une éventuelle expérience d'ordre esthétique est rendue possible en grande partie grâce au travail de l'enseignant, c'est-à-dire par le truchement de dispositifs d'enseignement qui créent les conditions nécessaires à l'activation, par les élèves, de ce mode de lecture.

Par ailleurs, le lecteur envisagé dans certains travaux se trouve le plus souvent dans une situation recluse ou privée (voir notamment Macé, 2011 ; Petit, 2008) alors que le contexte scolaire se caractérise au contraire par sa dimension sociale et collective. En classe, l'élève est donc contraint, à un moment donné, de sortir de sa sphère privée et intime, afin de partager une éventuelle expérience, voire de vivre une expérience grâce à la collectivisation des lectures (Gabathuler, 2016 ; Gabathuler et Schneuwly, 2014). Cette verbalisation peut avoir pour effet une mise à distance, par le lecteur, de sa propre subjectivité. Cette mise à distance n'est pas un saut hors de la subjectivité, au contraire, elle peut être considérée comme une prise de conscience par l'élève de sa propre subjectivité, de ses émotions, une manière de déceler l'impact que celles-ci ont sur sa lecture

3. La forme prise par ces différents travaux est celle de l'essai. D'une part les auteurs déplorent l'état actuel de l'enseignement de la littérature, puis appellent à une série de changements. Cependant, leurs critiques ne se fondent sur aucune enquête empirique sérieuse et les changements qu'ils souhaitent, quant à eux, se calquent sur leur propre pratique de lecteur (voir notamment Todorov, 2007 ; Compagnon 2007). Le contexte scolaire apparaît paradoxalement comme l'angle mort de ces plaidoyers.

4. À ce propos, voici une citation de Todorov qui évacue tout bonnement l'enseignant (ou plus généralement l'école) de l'équation : « Avoir comme professeurs Shakespeare et Sophocle, Dostoïevski et Proust, n'est-ce pas profiter d'un enseignement exceptionnel ? (2007, p. 89) ».

(Nonnon, 2008 ; Sauvaire, 2013). Comme le montrent les travaux de Vygotski (2005), les œuvres d'art peuvent potentiellement médiatiser un rapport social, réflexif, à soi-même et, de ce fait, générer des transformations de processus psychiques, être source de développement. Et c'est peut-être en cela que l'enseignement de la littérature est utile, voire nécessaire.

Face à ces différents constats, il m'a paru primordial d'aller voir ce qu'il se passe concrètement à l'école, du primaire au lycée. Une meilleure connaissance des pratiques effectives est, en effet, un préalable indispensable pour qui veut mener une réflexion approfondie sur l'enseignement de la lecture de textes littéraires à l'école. Certes, des chercheurs en lettres ou en didactique, différentes prescriptions, appellent à un recentrement sur la dimension expérientielle et appréciative de la lecture, mais qu'en est-il en classe ? Pouvons-nous déceler des usages esthétiques des textes ? Le cas échéant, quels dispositifs sont mis en place pour activer de tels usages ?

Relation esthétique : une définition opératoire

Pour pouvoir déceler et analyser d'éventuelles traces d'usages esthétiques des textes dans les classes, il me fallait dans un premier temps préciser ce que peut être une relation esthétique en contexte scolaire. Traditionnellement, on distingue deux grandes tendances en esthétique : la première, objectiviste, s'attache à une science du beau qui aurait des critères objectifs propres à la beauté ; la seconde, subjectiviste, appréhende le beau comme l'effet d'un jugement subjectif qui relève du goût. Par le terme « esthétique », je me réfère plutôt à l'*aisthesis* grecque, c'est-à-dire à l'exploration des multiples manières dont une œuvre agit ou affecte un lecteur. Cette conception large présente l'avantage de ne pas réduire la relation esthétique à l'appréciation des dimensions strictement formelles d'une œuvre (Talon-Hugon, 2009, 2011). Par ailleurs, à la suite des développements récents en esthétique et au sein des études littéraires, je considère que l'œuvre littéraire prétend à la reconnaissance de son degré de réussite. De manière consciente ou inconsciente, l'auteur met en place une stratégie de persuasion qui vise le lecteur. Ce dernier y répond par le biais de jugements tout en s'appropriant, en concrétisant le monde de l'œuvre (Booth, 1988 ; Phelan, 2007). La relation esthétique peut donc être perçue comme un procès d'appréciation, d'évaluation qui se manifeste dans les discours par des jugements⁵. Ces jugements ne portent pas uniquement sur les dimensions formelles de l'œuvre, mais également sur certains aspects de la *mimesis* ou sur les effets psychoaffectifs que l'œuvre produit sur le lecteur. On peut ainsi distinguer trois catégories de jugements : les jugements esthétiques, éthiques et émotionnels (Gabathuler, 2016 ; Gabathuler et Schneuwly, 2014)⁶.

Parce que la situation didactique implique que le lecteur individuel s'inscrive dans une relation à autrui comme autre lecteur du texte et qu'il prenne en considération les autres discours formulés sur celui-ci, j'ai pris le parti de distinguer deux facettes dans la relation esthétique : l'appréciation et l'évaluation. L'appréciation peut être décrite comme la description, la justification, du fondement causal d'un jugement (Schaeffer, 2015). Le contexte scolaire nécessitant un partage des appréciations par la verbalisation, des confrontations ou des négociations entre les différents membres de la classe (enseignant ou élèves) peuvent émerger. Lorsque c'est le cas, nous sommes alors en face de ce que je nomme une évaluation. Celle-ci découle de la confrontation de divers jugements et vise l'élaboration commune et la validation intersubjective d'un certain nombre de critères valables pour tels types d'œuvres, étant entendu que ces critères ne sont jamais définitifs, qu'ils sont toujours contestables (Vuillet et Gabathuler, à paraître). Cette conception de la relation esthétique en contexte scolaire peut être schématisée comme suit :

5. En ce qui concerne la dimension évaluative des œuvres et les jugements, voir également Rochlitz (1998) et Michaud (1999).

6. Pour plus de détails, voir la grille d'analyse des jugements en annexe.

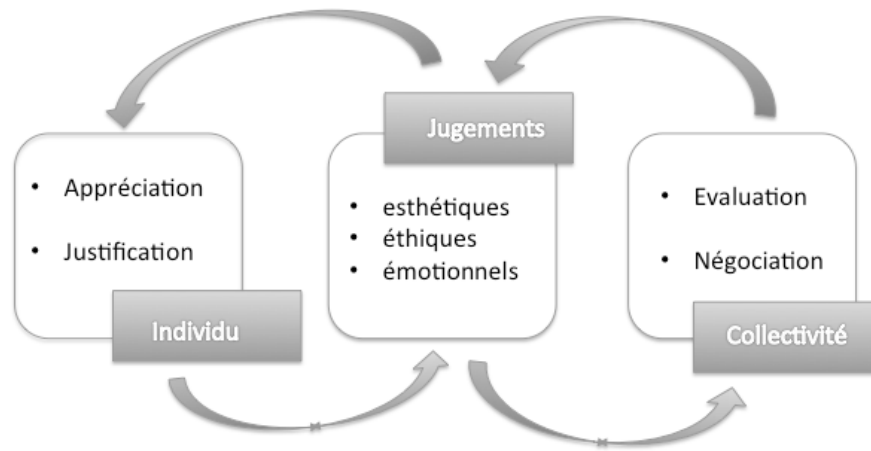


Figure 1. Approche théorique de la relation esthétique en classe

La question du gout et de l'appréciation des œuvres n'est pas en soi foncièrement nouvelle à l'école, puisque Batteux (1802, 1824) l'évoque déjà dans son ouvrage intitulé *Principes de littérature*. Cependant, on peut déceler deux grandes tendances dans la conception de la relation esthétique à l'école au fil du temps. La première, classique, découle précisément de Batteux et connaîtra un grand succès jusque dans les années 1970. Selon cette perspective, les œuvres sont porteuses de valeurs intrinsèques qu'il s'agit de vénérer. Une personne de bon gout est celle qui, grâce à la connaissance de certains principes littéraires, peut reconnaître et goûter une œuvre à sa juste mesure. La seconde conception, réformée, reconnaît la dimension relative des goûts et des jugements. L'école a pour rôle dans ce cas-là de permettre aux élèves de déterminer quels sont leurs goûts, comment ensuite les formuler aux autres membres de la classe et éventuellement en débattre. Cette seconde conception peut entrer en conflit avec une des grandes finalités de l'enseignement de la littérature, celle de la construction de références culturelles. Il peut y avoir un décalage dans la manière de demander aux élèves d'apprécier et d'évaluer les œuvres en fonction du statut de celles-ci dans le canon scolaire. Ce qui signifie que, dans les pratiques ordinaires, ces deux conceptions peuvent se retrouver sédimentées, tout particulièrement lorsque que l'œuvre envisagée fait partie du patrimoine. A partir de ces constatations, les questions suivantes se posent alors : l'élève lecteur est-il pris en compte dans les processus d'appréciation et ou d'évaluation des œuvres ? Ou au contraire une attitude plus distanciée est préconisée, notamment au moyen de critères d'évaluation préétablis de manière explicite ou implicite par l'enseignant et/ou l'institution scolaire ?

Méthode

Pour répondre à ce questionnement et à l'instar de la recherche GRAFE dans laquelle mon travail s'inscrit⁷, j'ai observé comment deux textes contrastés sont travaillés dans des classes du primaires, du secondaire I et du secondaire II. Le premier texte est le *Loup et l'agneau* de Jean de La Fontaine. Il s'agit d'un texte fortement didactisé, écrit par un auteur emblématique de la période « classique » de la discipline français (Chervel, 2006). Le second texte, quant à lui, est peu connu du grand public et quasi absent de la vulgate scolaire. Il s'agit du texte de l'auteur suisse contemporain Jean-Marc Lovay intitulé *La négresse et le chef des avalanches*. Il s'agit d'un texte insolite, déroutant, réticent au sens que Tauveron (1999) donne à ce terme.

7. Schneuwly, B. et Ronveaux, C. (dir.). (s. d.). La lecture littéraire au fil des niveaux scolaires. Analyse comparative des objets enseignés (Rapport no 100013_129797). Fonds national suisse pour la recherche.

Le corpus de données est constitué comme suit : dix enseignants par niveaux (primaire, secondaire I et secondaire II) ont réalisé chacun deux séquences, une par texte. Ce qui fait un total de trente enseignants et de soixante séquences. Les enseignants étaient libres d'aborder les textes comme ils le souhaitaient.

J'ai mené mes analyses en trois temps, ou selon trois focales. Premièrement, j'ai observé les macrostructures des leçons afin de déterminer si les enseignants proposaient des activités favorisant un usage esthétique du texte littéraire. Le cas échéant, je les ai analysées en fonction des deux variables (les textes et les niveaux scolaires). Dans un deuxième temps, j'ai opté pour un grain d'analyse plus fin. J'ai cherché à déterminer comment se manifeste la relation esthétique *dans les discours* des enseignants et des élèves. Pour ce faire, j'ai répertorié les jugements formulés sur les deux textes par les différents membres de la classe. J'ai réalisé tout d'abord une analyse quantitative de ces jugements afin de dresser une image globale des tendances observées, puis en fonction de cette analyse j'ai étudié en détail et qualitativement certains phénomènes significatifs de jugements sur les textes. Pour finir, j'ai analysé les interactions durant lesquelles les textes sont appréciés et/ou évalués par les membres de la classe. L'objectif était de déterminer plus précisément : (i) si les jugements formulés étaient *justifiés* et/ou *négociés* entre pairs et/ou avec l'enseignant ; (ii) de définir le rôle de l'enseignant, ses outils et ses gestes ; (iii) de déterminer encore quels aspects du texte étaient appréciés et quels savoirs relatifs à la réception des textes littéraires en classe étaient retenus.

Analyse des macrostructures de leçon : quand il s'agit d'apprécier un texte littéraire

L'analyse des macrostructures a montré qu'un peu moins de la moitié des leçons présentaient des activités durant lesquelles il est demandé aux élèves d'apprécier les textes. J'ai observé toutefois une grande variation au niveau du contenu de ces activités en fonction des textes. La fable de La Fontaine conduit à une approche classique de la relation esthétique, dans laquelle la subjectivité des élèves est peu convoquée. Il s'agit moins pour eux de formuler un avis personnel sur la fable que d'apprécier les valeurs intrinsèques, principalement éthiques et morales, véhiculées par la fable. Ces analyses mettent en évidence ainsi les *à priori* esthétiques de l'école ou plus généralement « l'éthique éducative » qu'elle cherche à valoriser (David, à paraître). Une belle œuvre n'est-elle pas celle qui met en avant de bonnes valeurs morales ? Ce genre d'activités sur la fable, présentes au primaire et au secondaire I, disparaît complètement au secondaire II au profit d'une approche analytique.

Il en va tout autrement pour le texte de Lovay. J'ai relevé un grand nombre d'activités durant lesquelles les élèves doivent formuler des impressions personnelles. Mes analyses montrent de manière très claire que la relation esthétique n'intervient pas de manière spontanée, mais se construit dans le cours de la leçon en fonction des différentes activités mises en place par les enseignants. Prenons l'exemple au primaire. Dans des leçons du primaire, la formulation d'avis ou d'impressions n'arrive souvent qu'en fin de leçon, le texte lui-même n'étant soumis à la lecture qu'après tout un travail de pré-cadrage. Voici un exemple de déroulement de quatre leçons du primaire.

Tableau 2 : déroulement de 4 leçons du primaire

LOV_1_2	LOV_1_3	LOV_1_8	LOV_1_10
Production écrite à partir de la première phrase	Discussion sur le titre	Composition d'hypothèses à partir d'un passage	Emission d'hypothèses à partir du titre
Découverte du texte de Lovay	Recherche de sous-titres pour les parties	Compréhension du texte à partir de l'analyse des personnages	Compréhension du texte par découverte progressive
Compréhension de la nouvelle	Recherche de la définition de 4 mots	Compréhension globale du texte	Formulation d'un avis sur le texte
Formulation d'un avis sur le texte	Recherche d'un passage étrange	Expression des impressions sur le texte	
	Formulation orale d'un petit résumé		
	Formulation d'un avis sur l'histoire et sur l'auteur		

Ces activités placées en amont de la lecture préparent, médiatisent la prise de contact des élèves avec le texte. Elles sont une manière de susciter l'intérêt auprès des jeunes élèves, d'élargir leur horizon d'attente en créant un « suspense heuristique » (Ronveaux et Nicastro, 2010).

Tant au primaire qu'au secondaire I, le travail de reformulation collective peut être considéré ainsi comme un outil médiatisant le rapport esthétique des élèves. En effet, lorsque les enseignants demandent aux élèves, juste après la lecture du texte, leur réaction à chaud, ceux-ci ne sont, bien souvent, qu'en mesure de mettre en avant leur incompréhension. Les enseignants face à cela mènent alors un travail de reformulation collective de l'histoire. Ce n'est qu'une fois ce travail réalisé que certains élèves parviennent à formuler leurs impressions vis-à-vis du texte. Voici un exemple d'une leçon du secondaire I.

Début de leçon LOV_2_4 :

Ens : merci alors / votre impression ↑ (...) qui me raconte ce dont parle ce texte ↑ (...)

El : j'ai pas compris

Ens : t'as pas compris ↑ et toi ↑

El : j'ai pas compris

Ens : pas compris (l. 79-84)

Milieu de leçon LOV_2_4 :

Ens : voilà bon donc vous avez compris à peu près la trame du texte ↑ / ouais ça vous semble comment ↑ vous trouvez comment ce texte ↑

El : bizarre

Ens : alors bizarre je suis complètement d'accord ↓ (l. 304-308)

Dans le premier extrait, l'enseignant associe directement l'activité d'appréciation à celle de compréhension. Comme au primaire, la formulation des avis ou des impressions sur le texte dépend ainsi, en partie, de la compréhension de l'intrigue. Le travail sur l'intrigue permet de mettre en évidence les aspects problématiques du texte et ses indéterminations. Une fois cela explicité, c'est-à-dire une fois que l'enseignant a permis aux élèves de résoudre collectivement leur incompréhension et qu'il leur a fait part de ses propres difficultés face à la nouvelle, alors les élèves s'autorisent à exprimer leur sentiment d'étrangeté vis-à-vis du texte.

Un autre constat mérite d'être relevé. L'analyse de ces activités d'appréciation principalement sur le texte de Lovay met en évidence l'absence d'un travail explicite sur la formulation. Ces activités, pour la plupart orales, se rapprochent d'un moment informel durant lequel les élèves ont le droit à la parole. Ni le contenu, ni la forme de ces appréciations ne sont travaillés de manière systématique.

Jugements

Après avoir analysé les macrostructures des leçons, je voulais déterminer si la relation esthétique se manifeste, par ailleurs, de manière incidente dans les discours. Je me suis alors penchée sur les jugements formulés durant les leçons. Cette unité d'analyse s'est révélée d'une grande pertinence : la lecture de textes littéraires en classe est marquée par le sceau du jugement. Même lorsque la relation esthétique ne fait pas l'objet d'une activité spécifique, elle innerve les autres activités menées en classe. Cette analyse des jugements met en lumière la transformation de la lecture de textes littéraires au fil de la scolarité. J'ai relevé en effet, une progression vers une forme toujours plus objectivée de la relation au texte littéraire. Petit à petit, les processus identificatoires, les réactions affectives disparaissent et font place à une articulation des jugements éthiques et esthétiques. Cette progression est perceptible jusque dans la formulation des jugements qui se fait moins immédiate et qui est plus marquée par des modalisateurs.

Secondaire I :

El : voilà on les traite comme des chiens c'est du racisme (LOV_2_3 / l. 15)

El : et euh bah voilà et puis ils l'exploitent après en fait c'est du racisme c'est de l'exploitation (LOV_2_5 / l.51)

Secondaire II :

El : monsieur est-ce que ça *peut être* un texte raciste↑ (LOV_3_3 / l. 94)

El : «sinon ils équiperont de négresses» en fait la négresse c'est un objet si c'est péjoratif le sens premier de négresse en fait *enfin c'est trop tôt pour le dire* (LOV_3_3 / l. 100)

La nature des jugements varie fortement en fonction des textes, comme l'a indiqué l'analyse des sous-catégories de jugements. À ce propos, la sous-catégorie « auteur » est intéressante. Les élèves discutent de la question de la légitimation de Lovay et de ses intentions. Comment un texte aussi « bizarre », incompréhensible, peut-il faire l'objet d'un engouement du public ? Et puis quel est le but de cet auteur ? Est-il raciste ? Ces questionnements sur la légitimité de l'auteur, sur ses intentions s'articulent à la formulation des goûts personnels des élèves. Ainsi, ceux-ci préfèrent les textes présentant du suspense, « de l'aventure »⁸.

8. Pour une analyse détaillée de ce genre d'interactions, voir Vuillet et Gabathuler, à paraître.

Au secondaire II, les jugements, bien plus nombreux que pour les degrés inférieurs, sont rattachés aux interprétations et aux outils d'analyse. Alors qu'à l'école obligatoire une grande place est accordée à la parole des élèves qui formulent sensiblement plus de jugements que les enseignants, la tendance s'inverse à la fin de la scolarité : ce sont les enseignants qui formulent plus de jugements.

Interactions esthétiques

La troisième partie de mes analyses s'intéresse aux interactions esthétiques, c'est-à-dire aux interactions durant lesquelles des jugements sont formulés et discutés. J'ai distingué deux types d'interactions, celles qui sont suscitées par les enseignants et celles qui naissent spontanément, essentiellement lors de la reformulation collective du texte ou de la recherche des significations. Prenons tout d'abord les interactions suscitées par les enseignants sur la nouvelle de Lovay. Du point de vue de la forme, on constate une évolution en trois étapes (i) au primaire, des interactions qui ne présentent aucune trace de négociation ou de collaboration dialogale, les élèves adressent à l'enseignant leur avis sur le texte. Celui-ci ne discute pas du contenu des appréciations, il insiste plutôt sur la présence formelle d'une justification. ; (ii) au secondaire I, une circulation plus marquée de la parole dans la classe, l'enseignant tient les rênes et oriente la discussion vers une forme de consensus ; (iii) au secondaire II, l'apparition de discussions ou de disputes avec des traces plus explicites de négociations. Du point de vue du contenu des interactions, on observe également une évolution nette : (i) au primaire, on remarque une forme de tension entre une tâche spécifique à la lecture de textes littéraires et à la lecture d'autres textes. La consigne « justifier son avis » ne semble pas être perçue comme une activité spécifique à la lecture de textes littéraires ; (ii) au secondaire I, l'activité permet la modélisation de la lecture de textes résistants, caractérisée par la relecture, le retour au texte. ; (iii) au secondaire II, l'activité vise plus la confrontation des interprétations personnelles, que celle des appréciations.

Les interactions esthétiques explicitement suscitées par les enseignants au sujet de la fable diffèrent fortement de celles sur le texte de Lovay. Les traces d'argumentation se trouvent essentiellement dans le discours des enseignants. La fable semble leur conférer un surcroît d'expertise. Ceux-ci défendent au primaire un point de vue éthique sur l'action présentée par la fable, auquel les élèves sont enjoins d'adhérer. Les discussions se détachent quelque peu du texte pour se concentrer précisément sur des considérations plutôt moralisantes. Au secondaire I, ces considérations éthiques sont toujours présentes, mais les enseignants opèrent plus fréquemment un retour au texte afin de justifier certaines positions. La dimension argumentative du discours des enseignants vient moins justifier leur avis personnel sur la fable, que la méthode d'analyse qu'ils entendent enseigner aux élèves. Au secondaire II, il n'y a pratiquement plus de traces de discours argumentatif et les activités de formulation d'avis se transforment rapidement en analyse de texte.

De manière tout à fait intéressante, pour le texte de Lovay, les analyses ont montré une différence entre les interactions esthétiques sollicitées par les enseignants et celles qui émergent spontanément dans le cadre d'autres activités. J'ai relevé dans le déroulement de ces interactions le rôle important joué par l'enseignant. Lorsque des jugements sont formulés spontanément, la manière dont il mène la discussion laisse entrevoir une autre finalité, plus en lien avec la réception des œuvres littéraires. Ces interactions lui permettent de faire émerger et de stabiliser une certaine *doxa* sur l'art contemporain, puis dans un deuxième temps d'élargir ou de transformer l'horizon d'attente des élèves vis-à-vis de ces œuvres. Cette transformation passe par la prise de conscience des élèves de la nécessité de posséder des connaissances spécifiques permettant d'accéder plus facilement à un certain rapport à ces œuvres, généralement peu comprises, voire rejetées.

Ens : on peut avoir la même interrogation devant un texte de Lovay que devant un tableau abstrait en tout cas l'impression qu'ont eue les premiers / euh les premiers hommes et les premières femmes qui ont vu de l'art abstrait mais qu'est-ce que ça représente / et au fond c'est peut-être pas la question pertinente / on a pas besoin de se demander ce que ça représente on peut ressentir un tableau abstrait mais évidemment *on a un autre mode de lecture* on doit switcher quelque part dans son cerveau sur l'attitude de lecture face à un texte de Lovay par rapport à d'autres textes plus habituels pour vous (LOV_3_8 / I. 1825-1834)

Ainsi, plus que la mise en avant d'un rapport subjectif au texte, ce qui est visé ici est la transformation du point de vue des élèves vis-à-vis des œuvres résistantes, complexes. Comme s'il s'agissait de transformer, d'élargir leur horizon d'attente. Cela a toutefois tendance à disparaître au secondaire II, où les élèves s'inscrivent directement dans une démarche plus analytique et les évaluations arrivent plutôt au terme d'une démarche interprétative.

Conclusions

Que retenir de ces résultats ? Premièrement, ce travail confirme à partir de données empiriques que la dimension appréciative est partie intégrante de la lecture de textes littéraires. Même lorsqu'elle ne fait pas l'objet d'un travail spécifique, elle est présente en filigrane dans les discours comme l'indiquent les nombreux jugements formulés sur les œuvres. Mes données montrent que, lors de la lecture du texte de Lovay, l'accès à un certain rapport esthétique est rendu possible par des dispositifs placés en amont de la lecture et par un travail en aval de celle-ci sur la compréhension. La reformulation collective du sens du texte paraît être un des lieux d'activation possible d'un rapport esthétique à celui-ci. Cela signifie que ce rapport n'advient pas tant lors de la première lecture parfois silencieuse des élèves, mais lorsque le texte est reconstruit à plusieurs voix au sein du collectif classe⁹.

L'analyse des interactions qui émergent suite à des jugements parfois virulents des élèves à l'égard du texte de Lovay, souligne le rôle essentiel des enseignants. Ce sont eux qui orientent la discussion à partir des jugements des élèves. On constate en effet que les élèves ont de la peine à étayer leurs jugements, à les développer, à les justifier. J'ai relevé très peu de traces de négociation entre les élèves et/ou l'enseignant. Cette difficulté est due en partie à l'âge des élèves, mais surtout au fait qu'ils ne sont pas des locuteurs experts de ce genre d'exercice. Et c'est cela qui est à mon sens problématique. Il n'y a pratiquement aucun travail explicite sur la manière de formuler une appréciation. Or, il paraîtrait, comme le montre l'approche instrumentale de Vygotski (2005), qu'un travail sur les manières de dire les effets produit par les œuvres pourrait être source de développement. Analyser ses propres appréciations sur l'œuvre, les émotions qu'elle suscite, apprendre à les formuler, à les confronter à celles des autres membres de la classe auraient de quoi permettre des transformations de manières de penser, de parler et d'agir. Pour cette raison, il s'agirait de poursuivre certains questionnements déjà menés par des chercheurs en didactique (je pense notamment aux travaux menés par Chabanne et son équipe) sur diverses formes d'écriture de la réception. Un travail uniquement à l'oral ne suffit pas. Mais il s'agit

9. Cela va à l'encontre notamment des propositions théoriques de Schaeffer sur l'expérience esthétique. Selon lui, l'acte de compréhension verbal serait basé sur « un principe d'économie ». Ce que rechercherait l'école serait une compréhension rapide requérant un minimum « d'énergie attentionnelle ». Contrairement à la compréhension, l'attention esthétique serait la lecture « comme acte ». Celle-ci n'obéirait plus « au principe d'économie, mais maximaliserait au contraire l'investissement attentionnel » (2011, p. 113). Force est de constater que l'attention esthétique en classe est concomitante à l'élaboration collective du sens. « La lecture en acte » se déroule lors de la construction orale et collective du sens.

de penser ces outils en articulation avec des dispositifs d'enseignement médiatisant les médiations des textes, afin de susciter l'intérêt des élèves, d'élargir leur horizon d'attente.

Le travail autour des discussions/débats doit se poursuivre. Mes données montrent que c'est précisément lorsqu'il y a des ébauches de négociation qu'est mise en évidence la manière dont un texte sollicite le lecteur, ou les outils que l'auteur utilise pour créer un effet sur son lectorat. Ces discussions permettent la modélisation d'un certain rapport au texte. Or cette modélisation est, me semble-t-il, un moteur puissant du développement des élèves.

Les leçons sur la fable montrent quant à elles tout le poids de la tradition sur les pratiques des enseignants. Ils en ont une lecture précise et celle-ci est liée à certaines considérations moralisantes au primaire ou, au secondaire, à la belle langue de l'auteur. Il y a là me semble-t-il encore un immense travail à mener autour de la réception des œuvres canoniques et sur les dispositifs didactiques favorisant par rapport à ces œuvres un investissement plus personnel des élèves.

Plus généralement, je pense que chercheurs en didactique de la littérature et en didactique des arts, de la musique ou du mouvement devraient pousser plus loin leur collaboration quant à la recherche de dispositifs permettant d'acquérir des manières de dire les effets des œuvres de culture. Dans cette perspective, les traces écrites constituent l'expérience de l'élève en objet observable et analysable. À partir de ces traces, il est possible de penser l'élaboration d'un certain nombre d'outils métalangagiers permettant de communiquer, de transmettre aux autres membres de la classe le contenu des écrits personnels, mais également d'analyser les propositions des autres élèves. La catégorisation des jugements (esthétique, éthique et émotion) élaborée pour l'analyse de mes données pourrait permettre aux élèves, par exemple, de repérer dans leur discours et dans celui des pairs les types de jugements formulés et ainsi de les rattacher à des aspects spécifiques du texte.

Pour finir, il y a bien plusieurs types d'usages esthétiques de la littérature à l'école. En ce sens, il n'est pas possible de procéder à une forme d'essentialisation de *la* relation esthétique et d'en proposer une définition définitive. Ces divers usages dépendent fortement des corpus de texte, des niveaux de la scolarité ou de la finalité que l'on confère à l'enseignement littéraire. L'approche « classique » de la littérature, initiée à la fin du 18^e siècle par Batteux, continue d'imprégner les pratiques enseignantes, mais celle-ci se trouve modelée par des approches plus « réformées » notamment à l'école obligatoire. Avoir conscience de cela devrait à l'avenir permettre d'imaginer des dispositifs d'enseignement explicitant les différentes modalités de réceptions possibles d'une œuvre et de mettre en avant, d'une part, le fait que la littérature est déterminée de manière socio-historique et, d'autre part, précisément en raison de cette détermination, qu'il est possible, voire nécessaire, de débattre en classe de la valeur littéraire.

Bibliographie

- Baroni, R. (2007). *La tension narrative*. Paris : Seuil.
- Baroni, R. et Rodriguez, A. (dir.). (2014). Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement. *Études de Lettres*, 295.
- Batteux, C. (1802). *Principes de la littérature* (tomes 1 à 3), Lyon : Leroy.
- Batteux, C. (1824). *Principes de la littérature* (tomes 4 et 5), Paris : Delalain.
- Booth, W.-C. (1988). *The company we keep. An ethics of fiction*. Los Angeles : University of California Press.
- Chabanne, J.-C. (2006). *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'œuvre*. Conférence d'ouverture des 7^e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature à l'IUFM de Montpellier.
- Chabanne, J.-C., Desault, M., Dupuy, C. et Aigoïn, C. (2009). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation. *Repère*, 37, 227-260.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique. *Skhôle*, 7, 45-64.
- Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris : Amsterdam.
- Compagnon, A. (2007). *La littérature pour quoi faire*. Paris : Fayard.
- Daunay, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature : note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 159, 139-189.
- Gabathuler, C. (2016). *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture littéraire*. Rennes : PUR.
- Gabathuler, C. et Schneuwly, B. (2014). Relation esthétique, éthique et émotionnelle au texte littéraire. Deux textes contrastés au fil des niveaux scolaires. Dans S. Cannelas Trevisi et R. Gagnon (dir.), *L'analyse des pratiques en classe de français : théories et méthodes* (p. 153-176). Grenoble : L'idil.
- Jouve, V. (2001). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : PUF.
- La Fontaine, J. (1991). *Fables*. Paris : Gallimard.
- Lovay, J.-M. (1996). *La négresse et le chef des avalanches*. Genève : Zoé.
- Macé, M. (2011). *Façons de lire, manières d'être*. Paris : Gallimard.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (dir.). (2011). *Le texte du lecteur*. Berne : Peter Lang.
- Michaud, Y. (1999). *Critères esthétiques et jugements de gout*. Paris : Hachette.
- Nonnon, E. (2008). Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions : les activités du français comme technique sociale du sentiment. Dans M. Brossard et J. Fijalkow (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactique* (p. 92-121). Peissac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Phelan, J. (2007). *Experiencing fiction. Judgments, progressions, and the rhetorical theory of narrative*. Ohio : The Ohio State University Press Columbus.

- Rochlitz, R. (1998). *L'art au banc d'essai. Esthétique et critique*. Paris : Gallimard.
- Ronveaux, Chr. & Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande* (ThéoCrit). Bern : Peter Lang.
- Rouxel, A. & Langlade, G.. (2004). *Le sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR.
- Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers ?* (Thèse de doctorat). Université de Toulouse.
- Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.
- Schaeffer, J.-M. (2011). *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature*. Vincennes : Thierry Marchaisse.
- Schneuwly, B. (2014). Didactique : construction d'un champ disciplinaire. *Éducation & didactique*, 1, 13-22.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (dir.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : PUR.
- Talon-Hugon, C. (2009). *Morales de l'art*. Paris : PUF.
- Talon-Hugon, C. (dir.). (2011). *Art et éthique*. Paris : PUF.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Re-pères*, 19, 9-38.
- Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.
- Vuillet, Y. et Gabathuler, C. (à paraître). Approcher l'enseignement du littéraire comme essentiellement contable. *Dyptique*.
- Vygotski, L. S. (2005). *La psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.

LE LOUP ET L'AGNEAU

la raison du plus fort est toujours la meilleure

nous l'allons montrer tout à l'heure
un agneau se désaltérait
dans le courant d'une onde pure

un loup survient à jeun qui cherchait aventure

et que la faim en ces lieux attirait
qui te rend si hardi de troubler mon breuvage
dit cet animal plein de rage
tu seras châtié de ta témérité
sire répond l'agneau que votre majesté
ne se mette pas en colère
mais plutôt qu'elle considère
que je me vas désaltérant
dans le courant
plus de vingt pas au-dessous d'elle
et que par conséquent en aucune façon
je ne puis troubler sa boisson

tu la troubles reprit cette bête cruelle
et je sais que de moi tu médis l'an passé

comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né
reprit l'agneau je tette encor ma mère
si ce n'est toi c'est donc ton frère
je n'en ai point

c'est donc quelqu'un des tiens
car vous ne m'épargnez guère
vous vos bergers et vos chiens
on me l'a dit il faut que je me venge
là-dessus au fond des forêts
le loup l'emporte et puis le mange
sans autre forme de procès

Jean de LA FONTAINE
Fables, livre I (1668)

LA NÉGRESSE ET LE CHEF DES AVALANCHES

Cet été-là, le chef des Avalanches disait qu'il était heureux ; et quand il franchissait avec la rudesse d'un ange des neiges les murs du village, pour aller boire du vin, j'entendais un grésillement contre la pierre. Le chef grésillait de bonheur car il avait échappé à la Cage, et il attendait la Négrresse qui arriverait d'un jour à l'autre. La Cage était le châtiment réservé à tout chef des Avalanches fonctionnant pour la durée de 36 mois, et qui, par son manque d'observation et d'attention « avait livré passage à une avalanche ». Pendant la punition, vingt-cinq jours et vingt-cinq nuits, le condamné demeurait et surveillait, dans une cage de bois calfeutrée de sciure et munie d'un vitrage sur chaque côté, cage arrimée au croisement de deux couloirs d'avalanches.

En fin du printemps, le grésillant chef des Avalanches avait livré passage à une coulée qui renversa la fromagerie, la poussa dans un précipice comme si la fromagerie avait été une mignonne armoire.

Amené devant la Cage, il cria ; « Epargnez-moi ! Levez la main, ceux qui sont contre ma punition. Supprimez-moi la Cage et je ferai venir la Négrresse, et elle sauvera le village ! » Tous les bras se levèrent, [48] et mes bras ressemblaient aux autres bras. Je n'estimais pas injuste la justice de la Cage, au contraire : vivre parmi l'habitat de l'avalanche ne pouvait qu'augmenter la connaissance de ses coutumes. Si je votais pour l'amnistie du chef, c'était que j'étais fatigué de fuir les discours et les grimaces de policiers déguisés en bandits, et de bandits costumés en policiers. Les cailloux du chemin avaient plus de différence que les employés du crime et de la lutte contre le crime. Ainsi le chef ne connut pas la Cage et s'éloigna de la divination des avalanches parce qu'il mit dans le cœur des villageois l'espoir de la gigantesque et phénoménale arrivée de la Négrresse.

Un jour qu'au-dessus du vin je vis fondre la neige dans l'œil du chef, je lui demandai s'il avait décidé lui-même de faire venir la Négrresse. Il dit : « J'ai payé une organisation, et elle m'a envoyé l'image d'une négresse que j'ai observée très longtemps, plus longtemps que l'avalanche de la fromagerie. Après j'ai directement passé commande sur l'île de la Négrresse. C'est ça l'amour. »

Ensuite le chef me tira loin du débit de vin, pour m'emmener dans une cachette, et, m'ayant enlevé la chemise pour que je sente la neige dans le dos, il me coucha contre le talus mouillé. Il disait :

— Ecoute ! la Négrresse, c'est pour l'amour de mon métier. La Négrresse, c'est pour garder les avalanches. Comme un chien de berger pour les moutons. [49]

Des insectes se baignaient dans mon dos et le chef coiffait un chapeau frappé du sigle de toutes les avalanches, et il disait :

— Tu verras la Négrresse ! Elle va nous montrer le froid. Je la poserai au-dessus de la Cage, toute noire, et les avalanches auront peur. Elles remonteront la pente, elles passeront de l'autre côté, dans l'autre vallée, par-dessus le sommet, et elles iront écraser ailleurs.

Le chef a menacé : « Ne raconte rien de tout ça, c'est secret. Sinon ils équiperont de négresses chaque village, et les avalanches s'habitueront au noir. »

Lovay, Jean-Marc, 1996,
dans *La Négrresse et le chef des Avalanches et autres récits*,
Genève, Zoé.

Grille d'analyse des jugements

Catégories	Sous-catégories	Descriptions
Ethique	morale	Rapport à des normes extérieures
	personne	Comportements et actions
Esthétique	intrigue	Construction de l'intrigue, clarté / complication
	scénographie énonciative	Degré d'implication du locuteur
	personnage	Construction discursive, inscription dans l'énonciation, dans l'intrigue, etc.
	auteur	Intention, légitimation, etc.
	genre	Rapport au canon littéraire
	intertexte	Rapport à d'autres textes littéraires, comparaison
	polysémie	Plusieurs pistes interprétatives
	style	Travail sur la forme, la langue, le lexique
	signifiant	Compréhension
	affectation	Effet psychologique
Emotion	imagination	Effet psychologique
	identification	Réaction transférentielle
	happage	Effet Psychologique
	surprise	Effet psychologique
	intérêt	Effet psychologique

TITRE: L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE, UN ENJEU POUR L'ÉDUCATION ET LA DÉMOCRATIE

AUTEUR(S): ALAIN KERLAN, UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON2

PUBLICATION: DISCOURS, USAGES, TRACES DE L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE EN CONTEXTE SCOLAIRE.
PERSPECTIVES CROISÉES.

DIRECTEURS: MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, SYLVAIN BREHM ET JEAN-FRANÇOIS BOUTIN

PAGES: 116 - 140

URI: [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/14644](http://hdl.handle.net/11143/14644)

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/14644](https://doi.org/10.17118/11143/14644)

L'expérience esthétique, un enjeu pour l'éducation et la démocratie

Alain Kerlan, Université Lumière Lyon2 – Laboratoire *Éducation Cultures Politiques*

Résumé : L'expérience esthétique est redevenue une référence majeure tant dans le champ de l'art que dans celui de l'éducation. Cette réhabilitation est indissociable du constat d'un déficit de l'expérience, du vécu expérientiel, dans les modes de vie propres à la modernité. On ne peut bien comprendre l'intérêt que revêt l'expérience esthétique pour la problématique éducative sans l'inscrire dans cette perspective. Pour les mêmes raisons, l'une des formes les plus singulières que prend le recours éducatif à l'art, l'intervention de l'artiste, la résidence artistique en milieu scolaire, ne peut pas être dissociée des autres formes d'intervention de l'artiste dans la cité. Dès lors, l'accès de tous à l'expérience esthétique constitue un enjeu démocratique. Il est nécessaire à l'accomplissement de la démocratisation culturelle, qui ne peut se limiter à l'accès aux œuvres et à la pratique artistique. Après avoir rappelé, en appui sur les travaux de Jean-Marie Schaeffer et de Marianne Massin, les caractéristiques spécifiques de l'expérience esthétique et défini la conduite esthétique comme caractéristique anthropologique, après avoir montré la part qu'y tient l'enfance, la conception éducative avancée ici allie une esthétique de la sensorialité à une pédagogie de la créativité, définie avec Winnicott comme « mode créatif de perception ». Elle propose enfin de donner à cette conception le fondement anthropologique que constituent les trois invariants présents selon Hans G. Gadamer dans toute œuvre d'art comme dans toute expérience esthétique : le jeu, le symbole, la cérémonie.

Mots-clés : Expérience, résidence artistique, conduite esthétique, sensorialité, créativité, démocratisation

Introduction : L'expérience esthétique réhabilitée

Avant de s'aventurer dans une tentative de définition de ce qu'est l'expérience esthétique, et de tâcher d'apprécier quel peut être l'apport de cette notion tant à l'éducation artistique qu'à l'éducation générale, il convient de prendre en considération le contexte dans lequel l'expérience esthétique est (re)devenue une référence majeure.

Un ouvrage récent peut servir à cette nécessaire mise en perspective. Il s'agit du livre de Marianne Massin, *Expérience esthétique et art contemporain*, paru en 2013 aux Presses universitaires de Rennes. C'est en effet en premier lieu dans le champ de la philosophie et de l'histoire de l'art que la notion d'expérience esthétique fait l'objet d'une réhabilitation. La réflexion de Marianne Massin, nourrie d'un grand nombre des travaux philosophiques et esthétiques consacrés à cette thématique, se développe sur deux principales lignes croisées. La première plaide « pour une effective réhabilitation » de l'expérience esthétique, défend « la nécessité de la réhabiliter », et entreprend « en outre de montrer que certaines propositions de l'art contemporain contribuent à renouveler en profondeur l'idée même d'expérience esthétique » (Massin, 2013, p. 8). La seconde ligne articule la réhabilitation de l'expérience esthétique avec la réhabilitation de l'expérience elle-même, va « du renouveau de l'expérience esthétique au renouveau de l'expérience » (Massin, 2013, p. 15). Cette seconde considération est je crois de la plus grande importance, y compris et peut-être tout particulièrement sur le plan éducatif. En effet, selon un diagnostic établi dès les années 1930 par Walter Benjamin, nombreux sont les penseurs à caractériser la modernité par un déficit massif de l'expérience, par un déclin de la valeur que la tradition accordait à l'expérience. Walter Benjamin l'avait formulé sous cette forme : « Le cours de l'expérience a chuté » (2000, p. 365). Giorgio Agamben est plus explicite encore. Son diagnostic porte sur *l'impossibilité* même de l'expérience, d'une véritable expérience, dans le monde moderne :

Il n'est presque plus rien en effet, écrit-il, qui puisse se traduire en expérience : ni la lecture du journal, si riche en nouvelles irrémédiablement étrangères au lecteur même qu'elles concernent ; ni le temps passé dans les embouteillages au volant d'une voiture ; ni la traversée des enfers où s'engouffrent les rames de métro... L'homme moderne rentre chez lui le soir épuisé par un fatras d'événements – divertissants ou ennuyeux, insolites ou ordinaires, agréables ou atroces – sans qu'aucun d'eux ne se soit mué en expérience. (Agamben, 2000, p. 24-25)

C'est sur ce fond d'une dévalorisation de l'expérience comme *Bildung* que l'expérience esthétique prend toute sa valeur. Marianne Massin en est convaincue : la possibilité même d'une expérience esthétique indique que la chute du cours de l'expérience annoncée par Walter Benjamin « n'est pas une radicale destruction ». L'art d'aujourd'hui en témoigne : « certaines réalisations artistiques actuelles répondent à leur manière à ce déclin de la valeur "expérience" » (Massin, 2013, p. 16).

La « réhabilitation » de l'expérience esthétique déborde donc largement, dans ses enjeux, le seul champ de l'art et de l'esthétique. L'expérience esthétique pourrait bien être une voie privilégiée pour renouer avec ce vécu expérientiel nécessaire mais qui ne cesse d'échapper à l'homme contemporain. L'ambition théorique qu'affiche Marianne Massin fait écho pour moi à l'ambition inhérente au recours éducatif à l'expérience esthétique : l'enjeu est bien « de réévaluer, par et dans l'esthétique, la place et la fonction de l'expérience », de tirer de meilleur profit éducatif de « la relation qu'une telle expérience entretient avec nos autres expériences et avec la possibilité même de construire et former des expériences cruciales et fertiles » (Massin, 2013, p. 16).

On ne s'en étonnera pas : le contexte dans lequel il convient de situer l'intérêt que soulève le thème de l'éducation artistique dans le champ éducatif est également marqué par la nouvelle attention dont bénéficient la pensée et l'œuvre d'un célèbre philosophe et pédagogue : John Dewey¹. Comme on le sait, la notion d'expérience occupe une place centrale tant dans la pensée du fondateur du pragmatisme que dans celle du pédagogue de l'éducation progressiste que fut indissociablement John Dewey. Comme on le sait parfois moins, l'ultime œuvre de John Dewey était consacrée à la philosophie de l'art. Il ne s'agissait pas seulement, pour le père du pragmatisme, de démontrer la capacité et la pertinence du pragmatisme à élaborer une philosophie pragmatiste de l'art, mais bel et bien d'éclairer l'ensemble de la pensée pragmatique, y compris dans sa dimension éducative, à la lumière de l'art et de l'esthétique. Le titre de l'ouvrage paru en 1934 le dit assez bien : *Art as experience*. On peut y lire ce propos dont on mesurera la portée tout à la fois philosophique, anthropologique, et éducative :

Une philosophie de l'art est stérile, si elle ne nous rend pas conscients de la fonction de l'art par rapport à d'autres modes d'expérience, si elle ne nous montre pas pourquoi cette fonction est réalisée de façon si insuffisante, si elle ne suggère pas les conditions qui permettraient que cette fonction soit remplie avec succès². (Dewey, 2010, p. 83)

J'ajouterai seulement, pour ne pas trop étirer ce propos introductif qui n'a d'autre ambition que de brosser à gros traits quelques lignes d'un contexte nécessaire à la compréhension élargie de l'importance croissante que revêt l'expérience esthétique pour la problématique éducative, que l'ensemble des considérations que je viens d'aborder conforte l'hypothèse que j'avais tenté de développer en 2004 : si, comme je l'avais avancé, *un paradigme esthétique en éducation* (Kerlan, 2004) – un paradigme alternatif promouvant des valeurs et des comportements liées à la sensibilité esthétique – se développe dans le champ de l'éducation et tend à infléchir le paradigme de la rationalité, ce mouvement, cette « tentation esthétique » participent d'un mouvement plus général de la société.

L'art est fort loin d'occuper, dans l'éducation, la place que devrait lui assurer son importance humaine, sociale et anthropologique. Le décentrement de la problématique éducative du côté de l'expérience esthétique permet-il d'y remédier ? Je rejoins au moins la conviction de Jean-Marie Schaeffer : « Si nous comprenions réellement la logique et la dynamique de l'expérience esthétique nous aurions du même coup une compréhension profonde de ce qui est au cœur des pratiques artistiques conçues comme pratiques existentiellement et socialement marquées » (2015, p. 12). Voilà d'ailleurs une formulation qui me paraît assez bien circonscrire tout à la fois les enjeux et les raisons de l'éducation artistique, et qu'on devrait toujours avoir en tête : il s'agit bien de faire place dans l'éducation générale aux pratiques artistiques – sans les réduire bien sûr aux seuls savoir-faire artistiques – en tant qu'elles sont des pratiques *existentiellement* et *socialement* marquées.

1. On peut ici renvoyer à la lecture de l'ouvrage que consacre à l'œuvre de Dewey un philosophe de l'éducation, Michel Fabre. L'intérêt central que porte cet auteur à Dewey est indissociable de sa réflexion éducative. Voir Fabre (2015).

2. Pour prendre la mesure de la question de l'art dans la pensée éducative de Dewey, on peut se reporter à Jackson (1998).

Expérience esthétique et éducation

Pour tenter maintenant d'analyser de façon plus spécifique l'importance que prend aujourd'hui le thème de l'expérience esthétique dans le champ éducatif, il convient de considérer quelques autres préalables nécessaires.

Un fait social remarquable : l'intervention des artistes dans la société

Le premier préalable est un fait social remarquable, auquel, selon moi, on ne prête pas une attention suffisante. Il s'agit de l'intervention des artistes, *en tant qu'artistes* dans la cité : à l'hôpital, dans les prisons, auprès des réfugiés, auprès de grévistes, avec des sans-abris, dans les banlieues et leurs quartiers dits « sensibles », etc., *et aussi à l'école*, en de nombreux autres lieux et auprès d'une diversité de groupes sociaux, l'engagement des artistes est l'un des traits marquants des développements de l'art contemporain. Certes, le phénomène est inégalement présent si on le regarde à l'échelle mondiale. Il n'en s'agit pas moins d'un processus en voie de mondialisation, dont témoignent d'ailleurs, tout particulièrement sur le plan éducatif, l'appui et l'audience que lui apporte l'UNESCO.

J'ai indiqué l'école comme l'un des lieux et d'institutions parmi d'autres bénéficiant de l'intervention des artistes. Il est vrai que l'attention porte le plus souvent sur l'artiste intervenant dans le champ éducatif. A juste titre, d'ailleurs, dans la mesure où ce phénomène spécifique – l'intervention de l'artiste à l'école – est en effet central, porté de façon plus marquée par les politiques éducatives et les institutions qui les relaient que ce n'est le cas, par exemple, de la politique pénitentiaire pour ce qui concerne l'intervention des artistes en milieu carcéral. A ce titre, ce phénomène spécifique éclaire sans doute le phénomène global.

Ce serait toutefois une erreur de dissocier l'intervention des artistes dans l'école de leur intervention dans d'autres lieux sociaux. Bien souvent, et même le plus souvent, pour ce qui concerne au moins le cas français, ce sont les mêmes artistes qui sont appelés à intervenir *et* dans les écoles, *et* dans les prisons et hôpitaux, etc. On est en droit de se demander si les problématiques éducatives ne souffrent pas notamment aujourd'hui de l'isolement épistémologique dans lequel les tiennent des « sciences de l'éducation » fascinées par les didactiques et les technologies éducatives, et qui semblent avoir oublié la toute première leçon de Durkheim : l'éducation est d'abord un processus social, une fonction sociale, en relation intime avec toutes les autres dimensions de la société.

Cependant, ne confondons pas ce que la société et l'État éducateur attendent de l'intervention des artistes, et l'apport effectif des artistes. L'attente des institutions est aisément repérable : elle est inscrite dans les politiques éducatives, culturelles, carcérales... L'assentiment de l'artistes à ces visées explicites est en somme la clé qui lui ouvre l'entrée des lieux. Mais au-delà de ces visées officielles, une question mérite d'être posée : qu'apporte spécifiquement l'artiste dans ces lieux qui lui ouvrent leurs portes, quand il est à l'œuvre avec les élèves, les malades, les hommes et les femmes en détention, etc. ? La réponse la plus simple, mais de la plus grande importance, me semble être celle-ci : un vécu très spécifique, celui d'une expérience *sensible, émotionnelle*, partagée dès lors qu'ils sont engagés, enrôlés, impliqués dans la démarche créatrice de l'artiste. Ce que permet donc l'intervention de l'artiste, c'est d'abord *une expérience esthétique en partage*.

Un fait non moins remarquable : l'artiste en tant qu'artiste comme recours éducatif

Pour prendre la mesure de ce qui est en jeu dans ce qu'on appelle en France « éducation artistique et culturelle » (EAC), il me semble nécessaire de ne pas s'en tenir à un point de vue didactique. Non, l'EAC n'est pas seulement une autre manière – une meilleure manière – d'enseigner les arts. D'une certaine façon, l'EAC marque une rupture dans l'histoire de l'enseignement général des arts, une rupture dans le processus de didactisation. Le recours aux artistes tourne le dos à ce processus : ce que l'école attend de l'artiste, c'est d'abord qu'il soit et demeure un artiste à part entière. À l'artiste, on demande d'être un artiste en exercice, et c'est à ce titre qu'on y recourt. Et si son intervention a des effets éducatifs, c'est à sa posture et à sa pratique d'artiste qu'ils se rapportent, et non à un savoir-faire pédagogique et relationnel qui viendrait s'ajouter à ses compétences artistiques. Là est l'importance structurelle de la figure de l'artiste. S'il y a quelque chose de neuf dans le champ éducatif, sur le plan artistique, et même plus largement dans l'école, c'est bien cette entrée des artistes en tant qu'artistes dans le champ éducatif.

La politique éducative qui promeut et assume cette entrée de l'artiste dans l'école pratique une politique relevant de la stratégie du Cheval de Troie : elle fait entrer l'artiste dans l'enceinte scolaire sous le dehors prestigieux de l'art, mais celui-ci bien vite ne s'en tient nullement à ce rôle décoratif et consensuel. Un artiste dans une école nécessairement se heurte aux contraintes spécifiques de la forme scolaire – l'organisation de l'espace, du temps, la relation maître-élève, le caractère scriptural et « disciplinaire » des savoirs, etc. – et nécessairement, s'il veut tenir ses engagements d'artiste, les contourne, les déplace, les transforme. En somme, on fait pénétrer l'artiste dans l'école comme *catalyseur du changement dans l'école*. L'expérience esthétique partagée – entre les artistes, les élèves, mais aussi les enseignants – peut être considérée comme le vecteur de cette catalyse, de ce changement. C'est pourquoi il est essentiel d'en comprendre la spécificité. Et, comme dans l'histoire du Cheval de Troie, la « victoire » suppose de trouver des alliés dans la place même : les enseignants qui accueillent les artistes sont ces alliés. Eux-mêmes bien souvent attendent des artistes qu'ils les aident à « changer l'école ».

Un fait politique, aussi : expérience esthétique et démocratisation

Avant toutefois d'en venir à cette spécificité de l'expérience esthétique, un dernier préalable, d'ordre politique cette fois, s'impose. Il concerne ce qu'on appelle la démocratisation culturelle.

La thèse que je défends et reprendrai brièvement ici invite à considérer que nous sommes engagés dans une troisième phase – ou une troisième strate – de la démocratisation culturelle. La première phase consistait et consiste toujours à permettre à tous et à chacun d'*accéder au patrimoine de l'art et de la culture*. La nécessité démocratique de cette appropriation fait consensus, et si d'incontestables progrès ont été réalisés, le processus est loin d'être abouti et doit être poursuivi. Il en va de même de la seconde phase ou strate. Elle est caractérisée par l'ambition de permettre à chacun d'*accéder aux pratiques artistiques de son choix*. Il s'agit là encore, chacun en conviendra, d'une autre dimension, tout aussi nécessaire, de la démocratisation, et qui doit également être poursuivie. Mais est-ce suffisant ? Nous devons constater que non. Il existe en effet une autre dimension de la démocratisation culturelle, que nous découvrons aujourd'hui comme une nouvelle exigence démocratique : permettre à tous et à chacun d'*accéder à une véritable expérience esthétique*. Et il s'agit plus que d'une étape supplémentaire ; cette troisième strate est peut-être bien la base des deux autres, le socle de tout l'édifice. C'est une strate que nous pouvons qualifier de *fondatrice* ou de *refondatrice* : *sans expérience esthétique préalable*, l'accès aux œuvres et même à la pratique artistique n'est nullement assuré. Une nouvelle et essentielle étape de la démocratisation dans le domaine de l'éducation artistique passe donc par l'accès de tous à l'expérience

esthétique, comme expérience humaine fondamentale, et clé de l'accès tant aux œuvres qu'à une pratique personnelle féconde.

Ce point de vue mériterait une mise en perspective historique qui ne peut être développée ici. Je me contenterai d'indiquer que l'idée d'un lien nécessaire entre la sensibilité esthétique et la démocratie était déjà au cœur des *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* (1795) de Friedrich Von Schiller. S'adressant au Duc Chrétien-Frédéric de Holstein-Augustenburg, le dramaturge, poète et philosophe Schiller s'efforçait de convaincre ce prince éclairé, soucieux de liberté, de la nécessité d'en passer par une éducation esthétique pour tous. Selon cet admirateur de la Révolution française qu'était le poète, si celle-ci s'était égarée dans la violence, la raison était à chercher dans le cœur d'une humanité insuffisamment éduquée. Seul l'art, et plus précisément l'éducation esthétique de l'humanité, pourraient y remédier. La lettre 2 s'adressait au Duc en ces termes : « J'espère vous persuader (...) que même pour résoudre dans l'expérience le problème politique (...), la voie à suivre est de considérer d'abord le problème esthétique ; car c'est par la beauté que l'on s'achemine à la liberté » (1992, p. 91). Nous ne tranchons ici ni sur la pertinence, ni sur la justesse du point de vue de Schiller ; par contre, il nous semble important de prendre en considération la double dimension, historique et philosophique, du lien établi entre sensibilité esthétique et démocratie.

Qu'est-ce que l'expérience esthétique ?

Après cette vaste mais nécessaire mise en perspective, on peut tenter de définir et d'explicitier ce qu'est l'expérience esthétique, et surtout tenter de comprendre comment et pourquoi elle a pris l'importance qu'on lui connaît aujourd'hui, tout particulièrement dans le champ éducatif.

Une expérience culturellement et « naturellement » très diversifiée...

La voie la plus simple est tout simplement de commencer par prendre en considération la grande diversité, *culturelle et naturelle*, des objets et des situations auxquels le qualificatif « esthétique » renvoie. Insistons d'emblée sur ce point : l'expérience esthétique n'est en rien l'apanage de la rencontre avec les œuvres d'art et de culture, elle est tout autant présente dans une certaine forme de rencontre avec des objets et des spectacles relevant de la nature, même les plus ordinaires. C'est ce qu'exprime très efficacement Jean-Marie Schaeffer :

Essayer de comprendre les faits esthétiques revient à chercher ce qu'il peut y avoir de commun entre, par exemple, un enfant qui est passionné par un dessin animé passant à la télé, un insomniaque qui trouve le repos en écoutant le chant matinal des oiseaux, un amateur d'art qui est enthousiasmé ou déçu par une exposition consacrée à Beuys, un lecteur ou une lectrice plongé(e) dans un roman, un courtisan de l'époque du Roi-Soleil assistant à une représentation de *Phèdre*, une jeune femme japonaise du XI^e siècle *émue par* la contemplation d'un jardin recouvert de rosée, des villageois assis en cercle autour d'un aède grec, d'un guslar yougoslave ou d'un griot africain, un amateur de musique assistant à un concert de l'Ensemble intercontemporain ou à un concert de Led Zeppelin (en citant ce groupe hélas défunt, je parle pour les amateurs de rock de ma génération), des touristes admirant le Grand Canyon, un maître de thé soupesant et scrutant un bol à thé après avoir avalé son contenu, et ainsi de suite. Bref, les situations pertinentes sont très diverses. Il n'est donc pas *étonnant* que le terme esthétique mobilise en général chez chacun d'entre nous des prototypes mentaux très spécifiques. Ces prototypes sont très sélectifs selon – dans le désordre – notre histoire personnelle, notre niveau de scolarisation, la culture à laquelle nous appartenons, le moment de la journée, notre classe d'âge, nos autres occupations ou

soucis, notre milieu social, notre *état* de santé physique ou mental, et ainsi de suite. Aussi est-il très difficile de partir d'une compréhension partagée du terme. (2000, p. 13)

Je devais citer un peu longuement ce texte pour être fidèle à ce que veut mettre en lumière la longue et hétéroclite liste qui le compose. D'une certaine façon, *tout* peut faire l'objet d'une expérience de type « esthétique ». On peut même estimer que bien des expériences esthétiques sont vécues sans même être qualifiées comme telles. Et c'est, sur le plan éducatif, une excellente nouvelle : chacun, dans son propre vécu, trouvera, si on l'incite à l'y chercher, quelque chose qui relève d'une expérience esthétique, et il n'est nullement nécessaire qu'il ait fréquenté les musées pour l'y trouver.

L'enseignement plus général, d'ordre philosophique, qui peut être tiré de la liste proposée par Jean-Marie Schaeffer – et que chacun pourrait prolonger à sa guise – est non moins intéressant sur le plan éducatif. La diversité potentiellement infinie des objets, scènes, spectacles, etc., susceptibles d'être à la source d'une expérience esthétique indique que ce n'est pas dans les objets – pas même les œuvres – qu'il convient de chercher la nature ou la spécificité de ce que désigne le qualificatif « esthétique », mais dans l'expérience elle-même, dans le sentiment qu'éprouve le sujet dans cette expérience-là. C'est précisément ce déplacement qu'opérait Emmanuel Kant dans sa troisième Critique, dans la *Critique de la faculté de juger* : en ne cherchant plus dans les œuvres elles-mêmes et leurs canons ce qu'est la beauté, mais dans le sentiment, la sensibilité d'un sujet quand il porte ce jugement : « C'est beau ». La conséquence éducative est de grande portée : l'accès aux œuvres passent par une éducation du « jugement de goût » – selon le vocabulaire classique – et plus largement par l'éducation de sa sensibilité esthétique.

Mais une diversité qui a néanmoins en commun une forme spécifique d'attention

L'unité de cette diversité d'expériences à caractère esthétique est donc à rechercher du côté du sujet, et plus particulièrement dans une attitude spécifique face au monde, dans une modalité particulière de l'attention portée aux choses. S'il y a quelque chose de commun dans cette très grande diversité, c'est d'abord une forme spécifique d'attention, « *une structure intentionnelle qui est la même dans toutes les situations* », comme l'écrit Schaeffer (2000, p. 14). Il s'agit bien d'une attention : il convient de suspendre tout autre intérêt pour être présent autant à la musique que j'écoute qu'aux bruissements de la forêt et des feuilles mortes sous mes pas. Je suis alors tout entier dans cette écoute et dans le plaisir de cette écoute.

Et comme l'indique encore la liste de Schaeffer, cette attitude, ce type d'attention semble bien être présent dans toutes les cultures. Elle est donc un trait anthropologique : un « propre » de tout être humain. Dans le langage combiné de l'anthropologie et de la psychologie cognitive confirmant sur ces points la spéculation philosophique, Jean-Marie Schaeffer résume en ces termes : « l'attention esthétique est une composante de base du profil mental humain » (2000, p. 15). L'éducateur est alors renvoyé à la dimension anthropologique de sa tâche : l'être humain n'est pas seulement *Homo Sapiens*, pas seulement *Homo Faber*, il est aussi *Homo Aestheticus*, et l'éducation esthétique est tout aussi importante que l'éducation scientifique ou l'éducation technique.

Une expérience « déjà-là » dans l'expérience ordinaire

La sensibilité esthétique serait donc l'une des « communes » caractéristiques de l'humanité. En somme, le « sens commun » ne serait pas, ou du moins pas seulement, « le bon sens », au sens cartésien, le sens rationnel, mais aussi, mais peut-être d'abord, le sens esthétique. La philosophie kantienne le laissait d'ailleurs entendre. De plus, l'expérience esthétique ne serait pas une expérience exceptionnelle, relevant de l'exception, mais une expérience déjà là dans l'expérience ordinaire, dans l'expérience quotidienne, dès lors qu'il s'agit d'une expérience pleinement accomplie, authentique. L'ouvrage majeur de John Dewey, *Art as experience* (1934), est entièrement consacré à cette démonstration : c'est dans l'expérience ordinaire, quotidienne, que se trouve la clé de l'expérience esthétique.

Afin de comprendre l'esthétique dans ses formes accomplies et reconnues, écrit John Dewey, on doit commencer par la chercher dans la matière brute de l'expérience, dans les événements et les scènes qui captent l'attention auditive et visuelle de l'homme, suscitent son intérêt et lui procurent du plaisir lorsqu'il observe et écoute, tels les spectacles qui fascinent les foules. (2010, p. 23)

Etonnante déclaration, aux yeux de quiconque réserverait l'expérience esthétique au seul musée. Mais la philosophie de l'art de John Dewey prend le contrepied : c'est dans l'expérience ordinaire et dans la vie quotidienne que se trouve la source vivante de ce que les musées enferment dans leurs murs.

La liste des exemples que donne Dewey pour illustrer son propos complète à merveille celle de Jean-Marie Schaeffer, en la tirant du côté de l'ordinaire transfiguré. Quels sont donc « ces événements et ces scènes » qui permettraient de comprendre ce qu'est l'esthétique la plus raffinée ? C'est, par exemple, poursuit Dewey :

La voiture des pompiers passant à toute allure, les machines creusant d'énormes trous dans la terre, la silhouette d'un homme, aussi minuscule qu'une mouche, escaladant la flèche du clocher, les hommes perchés dans les airs sur des poutrelles, lançant et rattrapant des tiges de métal incandescent. Les sources de l'art dans l'expérience humaine seront connues de celui qui perçoit comment la grâce alerte du joueur de ballon gagne la foule des spectateurs, qui remarque le plaisir que ressent la ménagère en s'occupant de ses plantes, la concentration dont fait preuve son mari en entretenant le carré de gazon devant la maison, l'enthousiasme avec lequel l'homme assis auprès du feu tisonne le bois qui brûle dans l'âtre et regarde les flammes qui s'élancent et les morceaux de charbon qui se désagrègent. (2010, p. 23)

Oui, même le spectacle d'un joueur de football, l'attention heureuse d'une ménagère jardinant, celle que porte son époux à la pelouse : le secret de l'esthétique est dans l'exceptionnalité de ces expériences « ordinaires ». Pourquoi parler ici d'« exceptionnalité » ? Tout simplement parce que ce sont des expériences qui ne dissocient pas les dimensions dont se composent une expérience pleinement accomplie : l'attention ne se dissocie pas du plaisir, ni le cognitif de l'émotionnel. Une expérience pleinement accomplie forme un tout, et constitue une unité, ne cesse de dire John Dewey. Une véritable expérience, écrit-il, « a une unité qui la désigne en propre : ce repas-là, cette tempête-là, cette rupture-là d'une amitié » (2010, p. 83). Son unité est celle de l'engagement de l'être tout entier, dans la pluralité indistincte de ses dimensions. Cette unité, précise encore Dewey, « n'est ni émotionnelle, ni pratique, ni intellectuelle », en ce sens qu'il s'agit là de distinctions réflexives qui ne sont faites qu'après coup, mais n'existent pas dans le tout que constitue l'expérience. Et c'est en cela que l'expérience vraie est le prototype de toute expérience dite « esthétique », y compris de celle que procure l'œuvre d'art.

Dès lors, le problème que pose l'esthétique selon John Dewey définit du même coup la tâche éducative : il s'agit de restaurer la continuité entre l'expérience ordinaire et l'expérience artistique, entre l'expérience esthétique « ordinaire » et la rencontre des œuvres d'art, de « rétablir la continuité entre l'expérience esthétique et les processus normaux de l'existence » (2010, p. 30). Cette continuité est d'ailleurs déjà sensible dans les exemples que propose Dewey et les brèves descriptions auxquelles ils donnent lieu : cette silhouette d'homme perché sur la flèche d'un clocher n'est pas sans évoquer les images d'un photographe comme Willy Ronis, et la sirène des pompiers pourrait être intégrée à une symphonie de Charles Ives, comme sa tache de couleur être au cœur d'une toile de Nicolas de Staël...

La part de l'enfance et la tâche éducative

De plus, comme on l'aura remarqué, les exemples de Dewey sont des spectacles et des scènes qui ne sont pas sans évoquer l'univers de l'enfance. La relation entre l'enfance et l'esthétique est en effet une donnée que soulignent nombre de philosophes et d'artistes, à commencer par Charles Baudelaire. Elle est particulièrement présente dans les récits biographiques des artistes. Jean-Marie Schaeffer en relève l'importance tant chez Stendhal que chez un écrivain chinois du 18^e siècle, Shen Fu, ou encore chez James Joyce. Ainsi Stendhal, se rappelant « ses premiers plaisirs musicaux », fait de quelques scènes « ordinaires » la source de ses premières expériences esthétiques :

Le son des cloches de Saint-André, surtout sonnant pour les élections une année que mon cousin Abraham Mallein était président ou simplement électeur ; 2 / Le bruit de la pompe de la place Grenette quand les servantes, le soir, pompaient avec la grande barre de fer ; 3 / Enfin, mais le moins de tous, le bruit d'une flûte que quelque commis marchand jouait à un quatrième étage de la Grenette. (Cité dans Schaeffer, 2000, p. 14)

Et Shen Fu se souvenant de ses occupations d'enfance favorites :

Quand j'étais enfant je parvenais à distinguer les objets les plus menus, et pour tous ceux que je trouvais, mon plus grand plaisir était de m'absorber dans la contemplation minutieuse de tous les détails de leur forme et de leur constitution. (...) Dans notre jardin, au pied d'une terrasse envahie d'herbes folles, il y avait un muret de terre au creux duquel j'avais l'habitude de me tapir ; dans cet observatoire, je me trouvais juste au niveau du sol, et à force de concentrer mon attention, les herbes sous mes yeux finissaient par se transformer en forêt où les insectes et les fourmis faisaient figure de fauves en maraude... La moindre taupinière paraissait une montagne, et les creux du sol devenaient les vallées d'un univers à travers lequel j'entreprenais de grands voyages imaginaires Ah ! que j'étais heureux alors ! (Cité dans Schaeffer, 2000, p. 14)

Les exemples de cet ordre sont légions. Tous, relève Jean-Marie Schaeffer, font de l'enfant « le sujet de l'expérience esthétique », et précisément parce qu'il est un enfant. En d'autres termes, l'expérience esthétique est bien déjà là, et même particulièrement là, dans sa spécificité, dès l'enfance. Ces récits d'artistes, ont, dans une perspective éducative, et plus largement dans une perspective anthropologique, un immense mérite : celui « de nous rappeler que l'enfance est un temps d'expériences esthétiques, sinon particulièrement riches, du moins particulièrement marquantes, et ce au sens le plus fort du terme, c'est-à-dire en tant qu'elles orienteront largement notre vie esthétique d'adulte, fut-ce à notre insu » (Schaeffer, 2000, p. 15). A certains égards, la part de l'esthétique dans l'enfance est la tâche aveugle de la psychologie de l'enfant dominante dans la culture et la formation des enseignants. Tout comme Antonio Damasio (1995) décèle superbement « *L'erreur de Descartes* »,

il y aurait lieu de pointer du doigt *l'erreur de Piaget* : tout entière occupée à lire dans le développement de l'enfant l'épigénèse de la raison, la psychologie cognitive est littéralement aveugle à ce que pourraient comporter de dimension esthétique les réponses et les comportements des enfants aux diverses situations, épreuves, questionnements auxquels la sagacité piagétienne les soumet ; a-t-on jamais vu par exemple le psychologue s'intéresser au choix de *la couleur* de l'objet chez un enfant au stade des collections figurales ? Il faudrait relire et *refaire* tout Piaget de ce point de vue...

Pour l'éducateur, la leçon à tirer est claire : tout mettre en œuvre pour nourrir dès l'enfance et dans l'enfance ce temps des expériences esthétiques, au profit de l'enfance d'abord, c'est essentiel, et par là même au profit de notre vie esthétique d'adulte. Cette perspective, cette ambition donnent peut-être la vraie mesure de la tâche éducative en ce domaine. Deux axiomes la guide constamment : 1) C'est dans *l'expérience esthétique de l'enfant* (notamment) qu'on peut approcher au plus près ce que c'est que l'expérience esthétique ; 2) c'est sur *la nature de l'expérience esthétique* qu'il convient de prendre appui pour éduquer.

En résumé...

Les travaux récents tant en philosophie esthétique que dans le champ des sciences cognitives et de la psychologie cognitive post-piagétienne, dans celui des neurosciences, permettent de connaître et de reconnaître aujourd'hui les caractéristiques spécifiques de ce qu'on peut appeler la conduite esthétique. Il est d'ailleurs tout à fait remarquable que les découvertes faites aujourd'hui sur le fonctionnement cérébral en « mode esthétique » recoupent bien souvent ce qu'avait anticipé la spéculation philosophique. En m'en tenant aux ouvrages à valeur de synthèse de Jean-Marie Schaeffer et de Marianne Massin, je résumerai ainsi ces principales caractéristiques de l'expérience esthétique.

L'expérience esthétique selon Jean-Marie Schaeffer

Il s'agit bien d'une *expérience vécue*. Elle a lieu principalement dans notre relation *avec les œuvres d'art, mais pas seulement, ni exclusivement*.

C'est une expérience banale mais singulière, présente dans toutes les cultures : « Il s'agit donc d'un type d'expérience, à bien des égards, *banale*, mais en même temps singulière ou prégnante, ce qui explique pourquoi toutes les cultures voient en elle un type d'expérience marquée se détachant du profil de l'expérience commune » (Schaeffer, 2015, p. 11).

Elle est une modalité de base de l'expérience commune du monde : « L'expérience esthétique fait partie des modalités de base de l'expérience commune du monde et (qu') elle exploite le répertoire commun de nos ressources attentionnelles, émotives et hédoniques, mais en leur donnant une inflexion non seulement particulière, mais bien singulière » ; cette inflexion singulière est « la recombinaison de l'attention, de l'émotion et du plaisir » (Schaeffer, 2015, p. 12). Notons encore cette autre formulation : « *L'expérience esthétique résulte d'une inflexion et d'une combinaison spécifiques de notre présence au monde et à nous-mêmes* – l'attention accordée au monde, l'évaluation des événements qui y surviennent et nous affectent et notre façon de nous y sentir » (Schaeffer, 2015, p. 13).

Si donc on veut comprendre ce qui est en jeu – et c'est essentiel *aussi* sur le plan pédagogique – il est donc nécessaire de commencer par « la description de la phénoménologie de base de l'expérience esthétique comme expérience attentionnelle, émotive et hédonique » (Schaeffer, 2015, p. 13).

Si l'on s'attache à décrire le « vécu » de l'expérience esthétique ordinaire, elle se singularise tout particulièrement par « des effets de présence, de plénitude ou d'autocomplétude » (Schaeffer, 2015, p. 18). « Cette "étrangeté" est sa marque propre » ; elle « est intimement liée à ce qui constitue sans doute sa caractéristique la plus prégnante comparée à nos expériences communes, à savoir le fait qu'elle se présente, pour reprendre les termes de Laurent Jenny, comme « une forme totalisante et dense dont l'extrême concentration suscite une expansion infinie d'émotions et d'images » (Jenny, 2013, p. 24 ; Schaeffer, 2015, p. 13).

Toutefois, si la relation esthétique est spécifique, elle ne suppose pas une faculté « spéciale » : « On peut penser la relation esthétique comme un mode d'expérience spécifique, sans devoir soutenir qu'il existe des ressources cognitives ou affectives « spéciales », qui seraient propres à ce mode » (Schaeffer, 2015, p. 33).

L'expérience esthétique selon Marianne Massin

Les caractéristiques que retient Marianne Massin dans son ouvrage *Expérience esthétique et art contemporain* ne diffèrent guère de celles de Schaeffer, et elles sont présentes dans toute expérience esthétique, quel qu'en soit le support : Il s'agit d'une expérience (elle forme un *tout*). Il s'agit d'une expérience *singulière et unique*. Elle est centrée sur les *données sensibles*. Il s'agit d'une *expérience de plaisir*. Quoique singulière, il s'agit d'une expérience *ouverte sur l'autre, potentiellement partageable* avec tous.

L'auteure articule tout particulièrement la *singularité du sensible* et l'*attention spécifique* comme deux dimensions constitutives de l'expérience esthétique. Celle-ci est d'abord, écrit-elle expérience « d'une *singularité sensible*, elle met en œuvre une *qualité spécifique de l'attention*, elle oblige à une *intelligence du sensible*, elle engage un *processus dynamique* » (Massin, 2013, p. 35. Je souligne). Elle « opère toujours au cœur du sensible, par des voies sensorielles, dans la singularité extrême de ce qu'impose le médium et le matériau » (Massin, 2013, p. 36). Il s'agit bien sûr là plus spécifiquement de l'expérience esthétique avec des œuvres d'art, mais on peut tenir qu'elle est déjà là dans l'expérience ordinaire quand elle est *une* expérience : cette voiture des pompiers passant à toute allure qu'évoquait Dewey est bien une expérience sensorielle, visuelle et sonore, ce mouvement de couleur rouge rayant l'espace et dessinant pour l'oreille la trajectoire de sa sirène hurlante. Tout le travail d'un artiste, alors, sera de l'inscrire et de l'intensifier selon les possibilités et les contraintes du médium et du matériau qu'il utilise.

L'expérience esthétique contient, appelle, convoque l'intensification de l'attention sensorielle comme attention à la présence du sensible. « Contempler, écouter, humer, goûter sont des réponses actives à cette présence, elles visent aussi à l'épanouir » (Massin, 2013, p. 37). C'est vrai de « l'expérience esthétique au sens large », précise Marianne Massin, mais « elle est a fortiori requise dans l'expérience de l'art » (2013, p. 37). Arrêtons-nous un moment sur cette *intelligence du sensible* comme caractéristique de l'expérience du sensible. On a trop vite fait d'y voir une forme de l'intelligence, sous l'influence d'un engouement pédagogique pour le thème des intelligences multiples. La conséquence regrettable en est une forme d'instrumentation pédagogique de l'éducation artistique. Selon certains, elle serait une voie privilégiée pour aider l'accès aux concepts d'élèves ayant une forme d'intelligence plus concrète. Sans nécessairement entrer ici dans la discussion de cette conception, il convient de dire très clairement que l'intelligence du sensible dont parle Marianne Massin est tout autre chose : il y a bien une *intelligence interne à la relation sensible avec le monde que développe l'expérience esthétique, une intelligence du sensible dans le sensible*, et qui vaut comme telle, pour elle-même, en chacun.

Marianne Massin partage certains aspects centraux de la conception de Dewey, voyant dans l'expérience « la forme embryonnaire de l'art » (Dewey, 2010, p. 55). D'une part, rappelle-t-elle, reprenant Dewey sur ce point, l'expérience vraie « se détache du flux chaotique ou répétitif des vécus, en tant qu'unité rythmée de tensions et d'énergies qui s'accomplissent en une expérience ; de l'autre l'expérience devient esthétique quand elle épure et porte à son intensification ce processus dynamique des expériences ordinaires » (Massin, 2013, p. 27). Deux considérations importantes peuvent être ici conjointement soulignées.

D'une part, tout vécu n'est pas nécessairement *une expérience* ; et même l'essentiel du vécu reste pris dans un « flux chaotique et répétitif ». Seule l'expérience vraie, *une*, est déjà en elle-même une expérience esthétique : pédagogiquement, si l'on veut restaurer la continuité entre l'expérience ordinaire et le domaine de l'art, encore faut-il offrir aux élèves la possibilité de vivre (ou de se remémorer) une vraie expérience, une expérience *une*. Pour ma part, je crains que l'obsession de « l'exploitation pédagogique » chez l'enseignant n'aboutisse trop souvent, sous le motif certes louable d'en « tirer parti » en français ou en histoire, par exemple, à diluer l'unité et la singularité de l'expérience vécue avec l'artiste (et même simplement lors d'une visite au musée, si elle a constitué *une* expérience) dans le flux plus ou moins ordonné des vécus et du temps scolaires.

D'autre part – ne perdons pas de vue cette seconde considération – l'entrée dans une expérience esthétique spécifique suppose *l'intensification* de l'expérience ordinaire. En d'autres termes, si l'expérience ordinaire vraie est bien la forme embryonnaire de l'art, c'est l'intensification des caractéristiques de cette expérience qui ouvre le chemin de l'art. Marianne Massin en trouve une forte formulation tant sous la plume de John Dewey pour qui l'expérience esthétique proprement dite « nous crédite d'une vision renouvelée des circonstances et des exigences de l'expérience ordinaire » (Dewey, 2010, cité dans Massin, 2013, p. 27), que sous celle de Paul Valéry, pour qui, dans l'expérience esthétique, « la sensation et son attente sont en quelque manière réciproques, et se recherchent l'une l'autre indéfiniment » (Valéry, cité dans Massin, 2013, p. 27). Si l'on veut bien en tirer les conséquences sur le plan *pédagogique*, il me semble clair que la qualité de l'expérience dans laquelle un dispositif d'éducation artistique engage les élèves, tout particulièrement son intensité esthétique, est un facteur majeur.

L'expérience esthétique est centrée sur les *données sensibles*, et tout particulièrement sur *les capacités à les discriminer et à les apprécier*. Rappelant l'étymologie grecque du terme « esthétique » (issu de *aisthetikos*, « qui a la faculté de sentir », mais aussi « qui est perceptible et sensible »), Marianne Massin relève le double caractère, passif et actif, de toute expérience et notamment de l'expérience esthétique : « l'expérience éprouve celui qui la subit, écrit-elle ; elle mobilise aussi son action : on fait, on provoque une expérience ; menée selon un certain protocole, elle est une expérimentation » (2013, p. 21). Dans la culture européenne, comme on le sait, le terme « esthétique » n'est apparu qu'au 18^e siècle, sous la plume de Baumgarten, sous la forme du néologisme *Ästhetica* forgé par cet auteur. Il marque le déplacement de l'interrogation philosophique sur l'art, jusqu'alors centrée sur le Beau, vers le sujet lui-même et ses facultés quand il éprouve ce sentiment du beau. Selon Marianne Massin, ce déplacement

cristallise une quadruple inflexion : l'inflexion sur les *aistheta* (les données sensibles par opposition aux *noêta* données intelligibles), l'inflexion sur nos capacités à les discriminer et à les apprécier (le verbe grec *aisthanomai* signifie d'abord « percevoir » et, par extension, « s'apercevoir, comprendre »), l'inflexion sur le singulier, l'unique, l'inflexion enfin sur le plaisir qui en résulte (l'expérience esthétique au sens le plus habituel du terme) (2013, p. 23).

L'originalité de Marianne Massin est d'insister sur « l'amplitude sémantique » du terme expérience ; évitons donc de réduire. L'auteure commence par rappeler la richesse sémantique du mot latin, *experientia*, dont provient le français « expérience », attestée vers 1265 dans notre langue. *Experientia* signifie en effet à la fois *épreuve*, *essai*, *tentative*, et expérience acquise, soulignant du même coup l'épreuve par laquelle passe nécessairement le fait d'« avoir de l'expérience ». *Experientia* est en effet dérivé du verbe *experiri*, qui signifie « faire l'essai de ». Le verbe *periri*, étymologiquement, est lié aux mots grecs *peira* et *peras*, signifiant, respectivement « tenter, s'efforcer de », et « limite », « terme extrême ». Marianne Massin termine son rappel étymologique en notant que *periri* se rattache ainsi « à l'importante racine indoeuropéenne *per* (aller de l'avant, pénétrer dans) qu'on retrouve dans *periculum* (épreuve, risque) » (2013, p. 21). Elle conclut ce rappel en ces termes :

Le terme recèle de multiples virtualités. L'expérience est celle de l'expertise (*expertus*, « éprouvé » ou « qui a fait ses preuves », participe passé d'*experiri*) ou celle du possible péril (*per*) dans l'épreuve (*peira*) et la mise en jeu des limites (*peras*). Elle est à la fois une percée, un risque et un approfondissement (*peraô* indique qu'on passe à travers, qu'on avance). On ne doit pas réduire cette amplitude sémantique (2013, p. 21).

Percée, et *risque*, et *approfondissement*. Il me semble important d'insister sur cette conjonction complexe, y compris sur le plan pédagogique. S'agissant de l'expérience esthétique – mais cela vaut de toute expérience – cet accord qui n'est pas sans dissonance a le mérite de ne pas la réduire au seul « bien-être », de ne pas la tirer vers une interprétation exclusivement harmonieuse, pacifiée et pacifiante, jubilatoire, pour ne pas dire une technique de développement personnel...

L'artiste, vecteur de l'expérience esthétique

J'en viens à présent à l'idée qui pourrait être considérée comme le fil rouge de mon propos : si l'intervention de l'artiste, *en tant qu'artiste*, au sein de l'école et plus largement au sein de la communauté éducative, peut avoir une forte portée éducative, c'est avant tout dans la mesure où l'artiste se fait le vecteur de l'expérience esthétique. D'ailleurs, *la sensibilité esthétique* des enfants est pour nombre d'artistes s'engageant dans cette aventure une découverte et l'un des ressorts de leur engagement renouvelé. Chacun d'entre eux, en relation étroite avec sa propre démarche artistique et esthétique, découvre pour son propre compte ce dont témoignent, parmi d'autres, les récits d'enfance sur lesquels Jean-Marie Schaeffer attire notre attention : l'enfance comme le temps des expériences esthétiques intenses.

Démarche d'enfant, démarche d'artiste

Beaucoup d'artistes, notamment parmi les plasticiens, vont jusqu'à témoigner d'une proximité entre leur propre démarche et celle des enfants qu'ils découvrent. Voici, à titre d'exemple, ce que me déclarait un sculpteur, Vincent Prud'homme, jeune artiste en résidence dans une école maternelle lyonnaise : « Intervenir dans les écoles n'était nullement une difficulté. Mais j'y voyais un type d'énergie avec laquelle je me sentais en résonance. Il y avait dans cette démarche une légèreté, une spontanéité, dans le sens de mon travail. J'ai toujours recherché dans mon travail une certaine forme de légèreté ; d'ailleurs, tous les objets que j'ai pu produire étaient en balsa... Je trouve la même qualité de légèreté dans l'enfance et dans mon travail avec les enfants, un même type d'énergie ». Énergie, légèreté, spontanéité : ce qui frappe dans ce témoignage de l'artiste, c'est l'écho, la « résonance » qu'il perçoit entre ses propres choix esthétiques et artistiques en faveur de ce matériau, le balsa, et la tonalité générale dans laquelle les enfants reçoivent sa proposition artistique et l'expérience dans laquelle il les engage. Le terme « esthétique » peut ici s'entendre en ses deux sens, intimement mêlés : son sens spécia-

lisé, renvoyant à l'art, à sa pratique et à sa théorie, et son sens le plus large, bien inscrit dans son étymologie, *esthesis*, centré sur la sensation, la sensorialité.

Cette proximité de l'enfance selon l'artiste, on le conçoit aisément, n'est pas sans fortes conséquences éducatives. L'une des plus remarquables concerne la relation éducative. J'ai souvent observé cette scène dans les lieux où des artistes travaillent avec des enfants. Le comportement de Vincent Prud'Homme en donne une version assez exemplaire. Le plasticien a fourni aux enfants les matériaux plastiques qu'il affectionne tout particulièrement : bouts de carton, morceaux de ficelle, pièces de papier, etc. Les jeunes enfants, par petits groupes, parfois seuls, s'essaient à des assemblages. Le plasticien les observe, va et vient parmi eux. Il est debout. Mais voilà qu'il s'accroupit auprès d'un petit groupe. Une proposition plastique l'a interpellé *en tant qu'artiste*. Insistons et précisons : dans sa fonction, sa compétence et sa sensibilité d'artiste, et non pas dans la fonction d'un maître s'arrêtant sur un exercice d'élève « réussi », ou même échoué, et dont il est dépositaire de la norme. De même qu'un écrivain dans un atelier d'écriture peut être intéressé *en tant qu'écrivain* par la tournure d'une phrase, l'amorce d'un texte, d'une métaphore, le plasticien est interpellé par une proposition plastique. Une sorte de relation horizontale s'établit alors, inscrivant un instant le plasticien et l'enfant, l'écrivain et l'élève, dans une même « commune humanité » par-delà les différences de statuts. Il ne s'agit pas d'un « maître-camarade » se mettant à hauteur des enfants par conviction ou « stratégie » éducative. D'ailleurs, l'instant d'avant, il était debout, il se lève à nouveau, la verticalité succède à cette horizontalité permise par l'expérience esthétique partagée. Voilà la relation éducative revisitée, travaillée par une sorte de dialectique de l'horizontalité et de la verticalité, dès lors qu'elle se déploie sur le terrain de l'esthétique comme « sens commun ». Ajoutons qu'alors cette dialectique s'élargit au maître, à l'enseignant engagé dans l'aventure, l'inclut dans cette « commune humanité », dès lors que l'expérience esthétique et la démarche artistique sont pleinement partagées.

Une esthétique de la sensorialité. La première fois

Comme le rappellent tous les auteurs, à l'instar de Jean-Marie Schaeffer et de Marianne Massin, l'expérience esthétique (*esthesis*) est d'abord une expérience sensible. Mais toute expérience sensible n'est pas une expérience esthétique. De même, des « sensations fortes » ne constituent pas nécessairement, et même rarement, une véritable expérience esthétique. Son *intensité* elle-même est spécifique. Baudelaire déjà en trouvait le prototype dans le vécu enfantin, dans la fraîcheur des « matinales impressions » (1968, p. 551) propres selon lui à l'enfance. Dans les exemples qu'en donnait John Dewey, il me semble que nous ressentons aussitôt leur double et paradoxale caractéristique : une expérience esthétique est à la fois subite, elle est une sorte de commencement absolu, garde l'instantanéité de sa venue – mais elle est en même temps marquée de l'évidence de sa pérennité. Elle est une sorte d'oxymore. Cette voiture de pompier passant à toute allure qu'évoque John Dewey nous renvoie à la toute première apparition d'une voiture de pompier, les quelques mots de l'auteur suffisent à ranimer notre étonnement enfantin devant le premier surgissement de ce trait de couleur rouge vrombissant, tout en lui donnant une présence et une durée ineffaçables. Mieux encore : ces quelques mots donnent à cette « première fois » l'intensité et peut-être même l'existence qu'elle n'a jamais eue comme telle.

« La première fois ». Voilà une formule qui me semble être l'un de ces invariants propres à l'expérience esthétique. C'est aussi, on ne s'en étonnera pas, une formule qui vient souvent dans le propos de l'artiste quand il parle de son œuvre ou de son travail. Voici, par exemple, comment une chorégraphe s'adresse à ses danseurs et danseuses en répétition : « Maintenant, vous allez traverser la scène en marchant, en diagonale, mais essayez de marcher comme si vous marchiez pour la première fois. Chaque fois que vous faites un mouvement, faites-le comme si vous l'inventiez, comme si vous le créiez ; la moindre chose doit être une invention, même un simple pas, faites comme si c'était la première fois... ». La même chorégraphe, sur le fond, ne s'adresse pas

autrement aux élèves d'un collège (Kerlan, Carraud, Choquet et Langar, 2015) où elle est avec sa troupe en résidence. Pour ces collégiens aussi, ces pré-adolescents et ces adolescents, l'enjeu éducatif est le même : accéder à l'intensité sensorielle, émotive, de la « première fois ». Ce qui est par ailleurs tout à fait remarquable dans cette visée de l'artiste – et le propos d'une chorégraphe vaut pour toutes les autres formes d'art et de pratiques artistiques – c'est la façon dont la création artistique puise dans l'expérience esthétique la plus quotidienne et la plus banale, d'une certaine façon : celle de la marche, de la sensation de marcher. Dire qu'elle y puise ne suffit d'ailleurs pas : elle la recrée, la relance, la réinvente. C'est une bonne nouvelle : la première fois n'est pas seulement au début, elle peut naître « pour la première fois » bien après...

Un psychanalyste, Daniel Sibony, dans un ouvrage sobrement titré *Création*, et sous-titré : *Essai sur l'art contemporain*, souligne à sa façon ce thème de la « première fois » :

L'importance de la première fois, pour les artistes, écrit-il, c'est l'importance de produire *de la première fois*. (Comme s'il y avait eu *des premières fois* de Soleil, de Lune, d'entrée animale dans l'espace de la vie. Des premières fois de l'humain, en tant qu'homme et que femme, de leur coupure-lien comme première fois récurrente – dans la transmission de l'humain) (Sibony, 2005, p. 2013).

Produire de la première fois, *comme si* il y avait eu de la première fois : il ne s'agit pas de réminiscence, mais bien de faire exister « de la première fois » *hic et nunc*, aujourd'hui, maintenant, demain. Toute expérience esthétique a ce goût de la première fois.

Expérience esthétique et créativité. Un « mode créatif de perception »

L'expérience esthétique n'est pas l'apanage des artistes, et tout être humain en tant que tel adopte à un moment à un autre dans l'attitude la conduite spécifique qui fait de son expérience du monde une expérience esthétique. La conduite esthétique appartient au « profil de l'humain », comme le dit Jean-Marie Schaeffer. Il n'en reste pas moins, nous venons de le voir, que la conduite esthétique comporte une dimension relevant de la créativité : d'une façon qui n'est pas seulement métaphorique : si « marcher comme si on marchait pour la première fois » n'est pas nécessairement faire œuvre d'art, c'en est pas moins passer de la marche « passive », mécanique, fonctionnelle, à une marche voulue, vécue, investie, « habitée », recrée et non seulement « donnée ». Il y a, dans toute expérience esthétique, une façon de *regarder* le perçu, de *vivre* volontairement le vécu, qui bien sûr ne « crée » pas ce perçu et ce vécu *ex nihilo*, mais en change fondamentalement la couleur, la tonalité. Le monde existe autrement selon la façon dont nous le regardons, l'écoutons, le vivons, sur un mode passif ou sur un mode créatif. Certes, toute expérience esthétique ne débouche pas sur la création d'une œuvre d'art. Il n'en reste pas moins qu'il y a dans toute expérience esthétique une dimension de créativité dont l'importance éducative devrait s'imposer. Winnicott est parmi ces quelques auteurs qui aident à le comprendre. Dans son maître ouvrage, *Jeu et réalité*, le psychanalyste anglais invite à bien poser une distinction de la plus grande importance entre la création comme *production* d'objets (d'œuvres, tout particulièrement artistiques) et la créativité comme *manière d'être*. Il faut, dit-il, « envisager la créativité dans son acceptation la plus large, sans l'enfermer dans les limites d'une création réussie et reconnue » (Winnicott, 1975, p. 91). Tous ceux – et ils sont nombreux – qui se désolent de l'injonction implicite de production qui pèse sur l'éducation artistique à l'école – l'incontournable exposition de fin d'année – ne peuvent qu'apprécier la portée de cette distinction. D'autant que Winnicott ne s'en tient pas là. Il nous demande de considérer la créativité « comme la coloration de toute une attitude face à la réalité extérieure » : il s'agit avant tout, écrit-il,

d'un mode créatif de perception qui donne à l'individu le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue ; ce qui s'oppose à un tel mode de perception, c'est une relation de complaisance soumise envers la réalité extérieure : le monde et tous ses éléments sont alors reconnus mais seulement comme étant ce à quoi il faut s'ajuster et s'adapter. (1975, idem).

Oui, d'une certaine façon, il y a une manière de vivre le monde qui le (re)crée, une autre qui n'a d'autre perspective que de s'y adapter, de s'y ajuster. Malheureusement, la parole éducative dominante dans le monde occidental mondialisé sous la loi économique tient cet autre discours : le monde est donné tel qu'il est, tu ne peux le changer, c'est à toi de changer et de t'adapter, c'est comme cela. Il s'agit d'un discours qui littéralement ferme la porte des possibles, et dont les conséquences à terme risquent d'être particulièrement désastreuses. Pour le psychanalyste Winnicott, « une relation de complaisance soumise envers la réalité extérieure » est une forme de la maladie psychique, ou au moins son antichambre, et seule cette attitude créatrice ou créative qu'il qualifie de façon très claire comme « mode créatif de perception », parce qu'elle est accès à la valeur des choses, protège du nihilisme.

La portée éducative générale d'une éducation esthétique – et pas seulement artistique – c'est-à-dire d'une éducation qui permette à chacun de vivre et de développer cette créativité comme attitude, comme *mode de créatif de perception* – dépasse de beaucoup la seule question de la place de l'art dans les curricula.

Petites et grandes scènes de l'expérience esthétique

Cette expérience, répétons-le, n'est pas réductible à la seule expérience de la rencontre avec les œuvres d'art. Il y a là, d'ailleurs, l'une des illusions pédagogiques les plus tenaces et les plus décevantes : non, la rencontre avec les œuvres d'art n'est pas nécessairement pour les élèves la meilleure voie d'accès à une expérience esthétique raffinée, il arrive même bien souvent qu'elle en soit ou en devienne un solide obstacle. Si tant d'élèves demeurent « indifférents » (dans le meilleur des cas) aux œuvres qu'on leur présente lors de la visite au musée, ma conviction est que cette situation incombe à l'absence d'une *expérience esthétique initiale* qui établisse une forme de continuité entre leur propre vie et ces toiles qui se déploient sur les cimaises. Il m'est arrivé de le dire de façon un peu vive avec ce slogan : *avant le musée, la forêt* (Kerlan, 2017). Une façon de rappeler que s'il y a des toiles dans les musées, c'est d'abord parce que des hommes et des femmes ont d'abord vécu une certaine expérience dans leur relation au monde. Faire l'impasse sur cette primauté de l'expérience esthétique, c'est se condamner à s'en tenir à une porte d'entrée très réductrice dans le champ de la création, une entrée d'ordre intellectuel, qu'elle puise à la seule histoire de l'art ou à la grammaire des images, par exemple, à tout le moins une entrée qui pourrait bien passer à côté de la dimension de l'art la mieux partagée. Je ne dis pas que ces savoirs-là sont inutiles et qu'on devrait se contenter de « faire vivre des expériences » ! Bien sûr une vision naturaliste serait absurde, qui « attendrait » le murissement d'une hypothétique expérience esthétique avant d'ouvrir aux enfants les portes des musées, des salles de spectacles et de concerts. Mais les deux peuvent être menés de front, dans une relation dialectique, où la part de l'un et de l'autre selon l'âge s'articulent différemment.

Il me paraît surtout important de concevoir l'éducation esthétique de façon élargie. Pour mieux me faire comprendre, j'emprunterai un exemple à une situation proposée à des élèves de fin de collège dans un établissement de Montpellier (Kerlan, Carraud, Choquet et Langar, 2015). Il s'agissait d'une expérience de création radiophonique. Il n'est pas habituel de considérer une émission de radio sous l'angle de *l'éducation esthétique* ; au mieux la rangerait-on sous la rubrique « éducation culturelle ». Et pourtant, dans cette situation, ces jeunes adolescents ont été pris dans une expérience où sont éminemment présentes les principales caractéristiques de l'expérience esthétique telle que nous l'avons abordée.

Pour expliciter au minimum cette situation, il me suffira de dire que cette classe de collège a d'abord travaillé, en amont de l'émission radiophonique en direct, avec les acteurs professionnels d'une compagnie théâtrale, une série de textes : les écrivant, les lisant, les reprenant, plusieurs semaines au cours du demi-semestre qui précédait l'émission. Le jour J, l'observation des groupes d'élèves rassemblés en cercle autour de la table d'enregistrement du studio, casques sur la tête, microphones ouverts, la grande vitre et la lumière clignotante les séparant de leurs enseignants et marquant l'imminence du direct, chaque groupe à son tour, montrait sans le moindre doute comment les traits les plus spécifiques de l'expérience esthétique étaient bien présents. Non seulement il s'agissait, littéralement, de la « première fois », mais on avait affaire à des élèves qui prenaient pleinement conscience, « pour la première fois », de la dimension sensorielle d'une émission de radio. Les propos qu'ils tenaient en se souvenant de ce moment que tous considéraient comme l'un des principaux temps forts de leur année scolaire dans la classe artistique expérimentale confortaient ce que l'observation permettait de pressentir : leur sensibilité à l'intimité de la voix personnelle, voix intérieure mais tournée vers l'autre, les autres, à la diversité des timbres, aux rythmes des phrases, et même au grain des voix. Ils confortaient également la dimension collective, partagée, partageable de cette expérience esthétique là : la nécessité d'être attentif à l'autre, à l'écoute de cet autre tout près et dont il allait falloir prendre le relais comme on reçoit à la course le témoin, dans une riche relation faite à la fois d'accompagnement, d'aide, de dépendance collaborative, toute chose dont est tributaire « l'unité » de l'expérience partagée, de l'expérience collective comme une, comme expérience à accomplir, à mener à son terme unique qui la qualifie comme telle. Une expérience esthétique, donc, et qui touchait de très près à l'expérience de la création, dès lors que les élèves avaient la conscience, même diffuse, de l'auditeur potentiel, du récepteur donc, de cet autre potentiel sans lequel aucune œuvre ne peut commencer à exister. C'était bien le sens d'un propos que tenait l'une des élèves, Amal : « Maintenant quand j'écoute la radio, j'ai l'impression que c'est normal, je ne fais même pas attention, mais quand on a peur de se tromper, ça fait bizarre de se dire qu'il y a du monde qui écoute, et toi tu sais pas qui t'écoute, ça peut être quelqu'un qui tombe par hasard sur l'émission, ça j'aime bien ».

La conduite esthétique, conduite anthropologique

Pour aller plus loin dans l'analyse, il convient de franchir un dernier pas, qu'appelle d'ailleurs ce qui précède : prendre pleinement au sérieux *la conduite esthétique* comme *conduite anthropologique*. Et en mesurer les conséquences pédagogiques, éducatives.

Une dimension de notre humanité

Aucune pédagogie digne de ce nom, consciente de sa responsabilité éducative, ne peut se passer d'un fondement anthropologique, d'une anthropologie philosophique. L'éducation artistique et l'enseignement des arts ne prennent leur pleine signification que rapportés à l'art comme *activité propre de l'homme en tant qu'homme*. Comme l'écrivait John Dewey,

une philosophie de l'art est stérile, si elle ne nous rend pas conscients de la fonction de l'art par rapport à d'autres modes d'expérience, si elle ne nous montre pas pourquoi cette fonction est réalisée de façon si insuffisante, et si elle ne nous suggère pas les conditions qui permettraient que cette fonction soit remplie avec succès. (2010, p. 43)

J'ai déjà cité cette phrase, je la reprends ici parce qu'elle mérite être relue à la lumière de ce qui précède. Pourquoi, en effet, l'art a-t-il encore la part du pauvre dans les programmes éducatifs ? Et comment y remédier ? Le problème, suggère Dewey, est d'abord d'ordre philosophique, anthropologique : la conscience de la fonction *anthropologique* de l'art fait encore largement défaut. Pour le dire autrement : *Homo Aestheticus* reste méconnu. La philosophie de John Dewey présente alors l'immense intérêt de donner à la pédagogie de l'art son fondement et sa dynamique anthropologiques : il s'agit de hisser *Homo Aestheticus* à la hauteur de *Homo Sapiens* et de *Homo Faber* ; c'est à ce titre qu'elle peut revendiquer la conduite esthétique comme dimension fondamentale de notre humanité, aussi fondamentale que la conduite spécifiquement cognitive.

C'est donc du côté de l'anthropologie, autant dans l'anthropologie philosophique que dans l'anthropologie de l'art et de la culture, qu'on trouvera les caractéristiques les plus profondes de la conduite esthétique comme de la conduite proprement artistique. Et quand on s'engage sur ce chemin, on découvre qu'il s'agit aussi d'une voie royale pour tenter de comprendre la portée éducative de l'art contemporain.

Pour ma part et depuis une bonne vingtaine d'années, je reviens régulièrement à la lecture d'un ouvrage du philosophe Hans Georg Gadamer (1992), intitulé, dans sa traduction française, *Actualité du beau*. Dans la première partie de cet ouvrage, le philosophe s'inquiète du fossé qui sépare souvent le public de l'art d'aujourd'hui. Il se donne pour tâche d'en comprendre les raisons et de réfléchir aux moyens d'y remédier. Comment faire ? En revenant, estime-t-il, aux *fondements anthropologiques de l'art et de l'expérience esthétique*, aux invariants anthropologiques de la conduite esthétique et de la création artistique. Tout art selon lui, et l'art contemporain tout particulièrement, plonge ses racines dans des pratiques qui sont au cœur et au fondement de toute société humaine. Gadamer les trouve dans *le jeu*, dans *le symbole*, dans *la fête* ou *cérémonie*, entendus au sens anthropologique de ces termes. Toute société humaine, en effet, s'y enracine et s'y régénère. Le philosophe entreprend alors de nous montrer que ce sont bien les invariants constitutifs de la conduite esthétique et de la pratique artistique. Sa réflexion n'a pas de visée explicitement pédagogique. Sa portée éducative n'en est que plus remarquable : *le jeu*, *le symbole*, *la cérémonie* ne sont-ils pas aussi des « propres » de l'enfance ? Je crois même pouvoir affirmer qu'ils sont toujours présents, mobilisés là où l'artiste intervient auprès des enfants comme auprès d'autres « publics » – et plus largement dans toutes les situations où un artiste s'engage dans une démarche de création partagée. Et c'est vrai de toute forme d'art : ce trépied que constitue la conjonction du jeu, du symbole et de la cérémonie concerne tout autant le monde sonore que celui de la perception visuelle et du sentiment de l'espace, tout autant celui de l'espace intérieur de l'écriture que celui du corps habité. S'il en est ainsi, c'est bien sûr parce que ces trois invariants sont au cœur de la conduite esthétique.

On sait l'importance qu'accorde l'art contemporain à l'interaction du spectateur avec l'œuvre, et plus largement la part du jeu que l'art moderne a introduite tant dans la création que dans la réception de l'art. Gadamer nous ramène à une analyse philosophique du jeu qui rattache ce trait de l'art d'aujourd'hui à ses racines anthropologiques, en lui donnant une portée et une signification qui échappent à la connotation simplement « plaisante », divertissante », qu'a souvent la notion de jeu. Il nous montre que le jeu est au cœur de l'élan créatif. Le jeu, explique-t-il, est le mouvement même de la vie, « la caractéristique fondamentale du vivant tout court » (Gadamer, 1992, p. 44). Plus précisément, il a la signification d'un *excédent* élémentaire, une représentation de soi de l'être vivant, que se donne l'être vivant quand il « déborde » de vie. Nous sommes encore ici à l'origine, au commencement. L'excédent de vie appelle la représentation. Même le « mouvement des vagues » donne déjà cette leçon, dit Gadamer. Et réciproquement : la représentation constitue en tant que telle un gain d'être, un surcroît d'être. C'est là le miracle de l'œuvre d'art. C'est déjà ce que nous apprend l'observation du jeu de l'enfant. Il y a dans tout jeu un *spectacle* tel que l'observateur en est un *participant potentiel*. Je deviens mon propre spectateur en jouant, s'il y a vraiment jeu. Le jeu est un *agir communicatif*, dit Gadamer. De même, l'art contemporain conçoit l'œuvre d'art en sorte qu'elle inclut le spectateur dans sa définition même. L'interactivité lui est consubstantielle. Nous trouvons ainsi réunis, dans le jeu, deux traits essentiels de l'expérience esthétique : une forme de plénitude absorbée (un surcroît de vie), un horizon de partage et de communication. Observez un jeune enfant en train de peindre : vous y trouver presque toujours ces deux traits. Mais n'en dirait-on pas du jeu de l'enfant avec les sons ? Même l'enfant occupé à ses gammes et exercices doit bien être un peu dans ce jeu là pour persévérer et progresser...

L'art, le symbole, la reconnaissance

L'art est le domaine des formes symboliques, qu'elles soient bâties de mots ou de pierres, de couleurs ou de sons. Chacun accordera qu'une œuvre ne vaut pas seulement par ce qu'elle convoque, mais par la façon dont elle le convoque, dont elle agence les couleurs, les mots, les sons pour le convoquer. Mais, selon Gadamer, pour comprendre pleinement la dimension anthropologique en jeu dans le symbolique artistique, une simple explication d'ordre sémiologique ne suffit pas. Qu'est-ce qu'un symbole ? Pour bien le comprendre, on en rappellera la signification originelle. Avant d'être ce signe associant un signifié et un signifiant, comme la linguistique nous l'a appris, le symbole, *symbolon*, était un moyen de *reconnaissance* en usage dans la Grèce ancienne, renvoyant à une tradition d'hospitalité. Lorsque l'on recevait ou était reçu, il était de tradition, avant que les hôtes ne se quittent, de briser en deux une poterie : le tesson de l'hospitalité grecque, dont chacun des hôtes, celui qui recevait et celui qui était reçu, prenait possession de la moitié. Ce tesson rompu de l'hospitalité assurait et engageait chacun des hôtes dans la réciprocité des lois de l'hospitalité : si, un jour, même lointain, quelqu'un, quel qu'il soit, muni de sa moitié de tesson, se présentait à la porte de celui qui détenait l'autre moitié, alors l'hospitalité devait lui être rendue. Bien sûr, ces deux parts réunies pour reconstituer le tout et du coup rappeler, « signifier » l'engagement de réciprocité se retrouvent dans notre distinction signifiant/signifié. Chaque partie du tesson rompu appelle l'autre et « contient », désigne l'autre pour reconstituer la totalité initiale.

L'analyse de Gadamer commence en ce point. En quoi, dans le prolongement de cette signification originelle, le symbole peut-il être considéré comme un invariant anthropologique de l'art et de l'esthétique ? En ceci, explique Gadamer, que l'expérience esthétique, l'expérience du beau, est très précisément l'expérience d'un symbolique de cet ordre. Toute œuvre d'art, toute expérience esthétique est la partie d'un tout qui la déborde, qu'elle convoque et qui la complète. L'œuvre vaut pour ce qu'elle convoque, comme expérience d'une totalité

jamais présente mais pressentie grâce à l'œuvre. La *Terrasse de café la nuit* (1888), de Van Gogh, par exemple, pour celui qui regarde l'œuvre aujourd'hui n'est pas seulement cette image d'une terrasse d'Arles ce soir-là, en pleine lumière électrique rendue par une vaste plage de couleur jaune sous un ciel étoilé, elle est aussi toutes les autres terrasses, toutes les nuits de Arles, et bien plus encore. Tout homme est pour ainsi dire le fragment d'un tout. Et avant même l'œuvre, dans toute expérience esthétique, et, on peut du moins le supposer, dans l'expérience de Van Gogh cristallisée dans ce tableau, il y a plus que l'expérience de *cela*, il y a toutes les autres expériences auxquelles renvoie ce *cela*, et qui lui donne précisément sa valeur esthétique : il y a le pressentiment d'une totalité de cet ordre. Même « le plaisir que ressent la ménagère en s'occupant de ses plantes, la concentration dont fait preuve son mari en entretenant le carré de gazon devant la maison, l'enthousiasme avec lequel l'homme assis auprès du feu tisonne le bois qui brûle dans l'âtre et regarde les charbons de bois qui se désagrègent », oui même ces expériences, ordinaires mais accomplies, dans lesquelles John Dewey nous invite à voir le prototype de l'expérience esthétique ont ce caractère symbolique d'une partie convoquant le tout. Quelque chose dans ces expériences renvoie à l'horizon d'une totalité, d'un accomplissement, d'un monde complet. Et loin que l'enfance soit étrangère à ce sens du symbolique, elle en est au contraire l'un des hauts lieux.

Il nous arrive à tous, parfois, de vouloir conserver quelque chose d'une journée exceptionnelle, d'une rencontre exceptionnelle, d'une expérience qui nous comblait : presque toujours en vain. Si, par exemple, nous cueillons quelques brins des herbes de la prairie où nous nous sommes tenus, si nous ramassons et emportons un galet de la rivière, prenons la photographie de l'arbre où nous nous étions abrités, bien vite nous savons que ce « prélèvement » non seulement n'est qu'une maigre partie de notre expérience, mais surtout qu'il échoue à « convoquer » le tout de l'expérience pourtant encore là dans le souvenir que j'en ai.

J'ai ici beaucoup insisté sur l'aspect *personnel* de l'expérience esthétique comme totalité. Mais la notion de symbole, dans son origine et selon la tradition d'hospitalité à laquelle elle est liée, invite tout autant à considérer sa dimension *collective*. De même que le tesson de l'hospitalité restitué dans son intégralité réunit les hôtes au-delà même des générations, l'expérience esthétique *fait société*, réunit tous ceux qui la partagent en une même communauté, et même, potentiellement, en appelle à cette communauté. C'est une dimension de l'esthétique que la philosophie du jugement de goût chez Kant a particulièrement mise en lumière : dire « ceci est beau », implicitement, c'est dire que ce **ceci**, œuvre ou paysage, devrait faire naître en chacun le sentiment qu'il fait naître en moi. L'exemple de la création radiophonique que j'évoquai ci-dessus me semble être une très parlante illustration de cette communauté propre à l'expérience esthétique partagée.

La cérémonie et l'expérience du temps

Venons enfin au dernier invariant de l'expérience esthétique : la fête, la cérémonie. Les traducteurs de Gadamer emploient plutôt le terme « fête ». Il s'agit de la fête au sens anthropologique, telle qu'elle est présente dans toutes les sociétés humaines. La connotation « festive » du terme dans le français ordinaire peut troubler, et je lui préfère donc celui de « cérémonie ». En quoi *la cérémonie* peut-elle être regardée comme un invariant anthropologique de l'expérience esthétique ? Pour comprendre ce que veut dire ici Gadamer, pensons par exemple au silence et au genre de distance que suppose le Musée, à la frontière proprement invisible que tracent un rond de lumière, le cercle d'une piste, le rideau de scène, même absent, d'un théâtre. Le silence qui précède la musique, comme celui qui la suit, peuvent également être évoqués... Le théâtre de Peter Brook met cela à nu, très simplement : la cérémonie du théâtre. L'enfant, très jeune, très tôt, peut sentir cela, peut sentir qu'au-delà commencent un autre monde, une autre expérience, une expérience autre, plus justement. Comme s'il percevait une frontière invisible, délimitant un ici et un là-bas. Quelque chose assurément qui réclame de

nous, et dans le meilleur des cas induit en nous, une attitude, une attention différente au monde. Telle est précisément l'attitude esthétique, *l'attention* esthétique.

L'expérience de l'art comme l'expérience esthétique relèvent d'une expérience temporelle spécifique. Ce qu'écrit Gadamer à ce sujet pourrait aider à comprendre l'un des vecteurs essentiels de l'efficacité éducative de l'art : « L'essence de l'expérience du temps propre à l'art consiste en ce qu'elle nous apprend à nous attarder » (1992, p. 74). Apprendre à s'attarder : c'est exactement le pouvoir qu'Hannah Arendt prêtait aux objets culturels. N'est-ce pas, plus que jamais, un apprentissage essentiel, fondateur ?

J'ai souvent eu l'occasion d'observer le travail des artistes avec des enfants. Je crois pouvoir généraliser en avançant que dans la plupart des cas, lorsqu'il se passe vraiment quelque chose, l'intervention de l'artiste tourne autour de ces trois axes : le jeu, le symbole, la cérémonie.

Conclusion : Expérience esthétique, ou expérience artistique

Au cours de mon propos, il m'est arrivé, à plusieurs reprises certainement, je dois le confesser, d'hésiter entre « expérience esthétique » et « expérience esthétique spécifique », la seconde expression renvoyant à l'expérience esthétique quand elle procède de la rencontre avec les œuvres d'art, et même entre « expérience esthétique » et « expérience artistique », et peut-être même d'employer la première expression là où d'autres auraient préféré utiliser la seconde.

Faut-il donc mieux distinguer « l'artistique » et « l'esthétique » ? Et faut-il s'en tenir à cette distinction rigoureuse ? À cette interrogation légitime, pour conclure, je proposerai d'apporter – ou plus justement d'esquisser – deux réponses. L'une d'ordre général, l'autre spécifique.

Pour ce qui concerne l'aspect le plus général, je ne crois pas beaucoup à la fécondité de ce procédé d'école qui voudrait que toute réflexion commence par la définition précise des termes en jeu. Non, dans l'ordre de la réflexion, tout ne commence pas par une définition. Auguste Comte, dont on ne saurait mettre en doute la volonté de rigueur scientifique, s'amusait lui-même de cette croyance et de cette manie toute scolaire en les qualifiant de « dogmatisme puéril ». Bien définir, ou au moins autant que faire se peut, les termes dont on use dans une réflexion, est certes de saine méthode ; mais croire qu'on en aura fini avec un problème en commençant par « dé-finir » les termes qui portent ce problème comme leur *symptôme* est bien une illusion dogmatique.

De façon spécifique, cette fois, donc en considérant que la difficulté à trancher clairement sur notre sujet est un symptôme du problème et qu'elle ne peut être levée dans une définition préliminaire, je commencerai par noter que les principaux auteurs sur lesquels je me suis appuyé tout à la fois n'échappent pas au glissement d'un terme à l'autre, de l'esthétique à l'artistique, et réciproquement, et affirment la nécessité de circonscrire le champ de l'esthétique comme tel. Jean-Marie Schaeffer tout autant que Marianne Massin, pour m'en tenir à ces deux cas, jugent absolument nécessaire de distinguer l'esthétique de l'artistique, mais font de l'expérience esthétique un préalable à l'expérience des œuvres. Jean-Marie Schaeffer l'écrit expressément : non seulement « l'expérience esthétique est un fait anthropologique ancré dans la vie vécue », mais l'expérience des œuvres d'art elle-même « présuppose » l'expérience esthétique (2015, p. 25). Ce fait anthropologique, je l'ai dit, est d'une grande portée éducative, et devrait être l'un des principaux fondements de l'éducation artistique. Mais cela ne signifie nullement, pour l'auteur, que ce fait effacerait la différence entre l'art et la vie, et que la vie serait en elle-même une œuvre d'art. Cette confusion, selon lui, relève d'une confusion sur la notion d'expérience

elle-même, assimilée au simple vécu subjectif. Et ce serait assurément une grave erreur éducative que de s'en tenir à cette assimilation. Jean-Marie Schaeffer met donc en garde contre la tentation de superposer tout simplement l'œuvre d'art et l'expérience esthétique, ou de réduire « la valeur des œuvres d'art (...) à leur « valeur » esthétique » (2015, p. 25). Mais, en revanche, il y a bien *une antériorité de l'expérience esthétique* sans laquelle il n'y aurait ni œuvre, ni expérience de l'œuvre : « quelle que soit la raison pour laquelle nous valorisons une œuvre d'art, si l'accès à cette œuvre nécessite que nous fassions l'expérience de l'œuvre – que nous la lisions, la voyions, l'écoutions, etc. – alors elle présuppose une activation de cette modalité d'attention spécifique qu'est l'expérience esthétique » (Schaeffer, 2015, p. 25). Ici, chaque mot compte : il y a bien une spécificité de l'expérience de l'œuvre qui n'est pas réductible à l'expérience esthétique, mais seule l'activation de cette modalité spécifique d'être en relation avec le monde – d'être attentif au monde – qu'est l'expérience esthétique en ouvre la voie. Là encore, si l'on veut bien en prendre acte, la leçon éducative est forte. Elle fait de l'éducation esthétique, sinon un préalable, au moins une clé et une dimension constitutive de l'éducation artistique comme rencontre avec les œuvres. Comme l'écrit encore Jean-Marie Schaeffer, « si l'expérience esthétique est une expérience de la vie commune, alors les œuvres d'art, lorsqu'elles opèrent esthétiquement, s'inscrivent-elles aussi dans cette vie commune » (2015, p. 13). L'auteur annonce son projet en ouverture de son ouvrage dans des termes qui définissent pour moi ce que devrait être notre tâche sur le plan de la philosophie éducative en matière d'éducation artistique : comprendre non pas « l'expérience des œuvres d'art dans sa (leur) spécificité, mais l'expérience esthétique dans son caractère génétique, c'est-à-dire indépendamment de son objet » (Schaeffer, 2015, p. 12). Et il est si conscient de la différence nécessaire entre l'esthétique et l'artistique qu'il pose d'emblée la limite de son sujet : « Ce livre s'arrête au seuil de la question de l'art, qui est éminemment plus complexe et difficile que celle de l'expérience esthétique » (Schaeffer, 2015, p. 12).

De son côté, Marianne Massin relève « une équivoque dans la notion d'expérience esthétique » (2013, p. 28), imputable à l'assimilation courante faite dans le langage ordinaire entre les deux qualificatifs, « esthétique » et « artistique ». Assimilation contestable, et que dément un fait d'observation aisée : « On peut n'avoir aucune expérience esthétique devant telle ou telle œuvre d'art et en éprouver devant ce qui ne relève pas de l'art » (Massin, 2013, p. 28). Ce fait d'observation courant me semble d'ailleurs être l'une des croix que l'enseignant porte à un moment où à un autre, tant les élèves sont prompts à faire état de leur indifférence face à l'œuvre « enseignée », et à lui opposer d'autres œuvres et d'autres pratiques autrement « décoiffantes » ! Sans compter qu'une part de l'art contemporain lui-même s'ingénie à « décevoir » l'attente esthétique, et que, sur le plan historique et culturel, « l'expérience esthétique ne convient qu'à une part relativement restreinte » (Massin, 2013, p. 28) des œuvres rassemblées par les musées. Néanmoins, cette auteure estime nécessaire de persister, et je suis convaincu que notre responsabilité éducative ne peut que nous conduire à lui donner raison : quoi qu'il en soit, écrit-elle, « on plaide pour une continuité entre les domaines (naturel et artefactuel) et les régimes d'attention (esthésique, esthétique, artistique) » (Massin, 2013, p. 30). Oui, plus que jamais, sur le plan philosophique comme sur le plan éducatif, nous devons faire fond sur la continuité entre l'expérience ordinaire dans son authenticité d'expérience, l'expérience esthétique issue de la rencontre avec les objets, les êtres, les personnes, les spectacles qui peuplent notre monde, et l'expérience des œuvres d'art. Même les œuvres d'art attachées à décevoir l'attente esthétique argumentent en ce sens : pour les apprécier dans leur dimension proprement « déceptive », encore faut-il savoir en quoi elles sont déceptives. Elles ne résument d'ailleurs pas à elles seules l'art d'aujourd'hui. Comme l'indique son titre, c'est à l'inverse le renouvellement de l'expérience esthétique que promet tout un pan de l'art contemporain qui est à l'origine de l'ouvrage de Marianne Massin. L'auteure se réfère tout particulièrement aux œuvres de Victor Burgin, de Christian Boltanski, de Micha Ulman, de Rachel Whiteread, de Claudio Parmiggiani, de Ann Veronica Janssens, et de Nan Goldin.

Quoi qu'il en soit, je conclurai en revenant à la dimension *politique* de l'expérience esthétique, à sa signification dans le processus de démocratisation culturelle. En posant tout simplement cette question : et si la véritable clé de la démocratisation *était moins le taux de fréquentation des musées, des salles de concert*, que l'accès du plus grand nombre à l'expérience esthétique, à une vraie expérience esthétique ? Et si cette troisième phase de la démocratisation était nécessaire à l'accomplissement des deux autres ? Et si l'on (re)pensait l'éducation artistique à partir de là ?

Encore faudrait-il s'entendre sur ce que signifie « démocratie » et « démocratiser ». Joëlle Zask, lectrice, traductrice et interprète convaincue de la pensée de John Dewey – tout à la fois penseur de la démocratie et de l'éducation, que sa réflexion lie indissociablement, et penseur de l'art « comme expérience », nous l'avons abondamment rappelé – Joëlle Zask, donc, propose une définition de la démocratie inspirée de Dewey qui permet de mieux mesurer la portée politique d'une éducation esthétique de l'humanité, comme le voulait Schiller :

« Démocratiser », écrit-elle, ne signifie pas mettre un même bien à la disposition d'un nombre croissant de gens. Cela signifie veiller à la distribution sociale des biens de sorte que l'individualité de chacun soit respectée et encouragée. Une société démocratique est une société dans laquelle chaque personne peut bénéficier des ressources qui progressivement la constituent comme personne, de la naissance à la mort, et même dans la mémoire de ceux qui lui survivent. Or c'est précisément cette conviction que les enseignements artistiques ont fait leur (2003, p. 68).

En ce sens, oui, l'accès à l'expérience esthétique, l'éducation esthétique de tous comme le voulait déjà Schiller, sont bien des enjeux pleinement démocratiques.

Bibliographie

- Agamben, G. (2000). *Enfance et histoire*. Paris : Payot et Rivages.
- Baudelaire, C. (1968). Le peintre de la vie moderne. In *Œuvres complètes*. Paris : Seuil.
- Benjamin, W. (2000). Expérience et pauvreté. *Œuvres* (tome II). Paris : Gallimard.
- Damasio, A. R. (1995). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience* (trad. française). Paris : Gallimard.
- Fabre, M. (2015). *Éducation et Humanisme. Lecture de John Dewey*, Paris : Vrin.
- Gadamer, H. G. (1992). *L'Actualité du beau* (trad. française). Aix-en-Provence : Éditions Alinéa.
- Jackson, P. W. (1998). *John Dewey and the lessons of art*. New Haven and London : Yale University Press.
- Jenny, L. (2013). *La vie esthétique*. Lagrasse : Verdier.
- Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Kerlan, A., Carraud, F., Choquet, C., Langar, S. (2015). *Un collège saisi par les arts. Essai sur une expérimentation de classe artistique*. Toulouse : Éditions de l'Attribut.
- Kerlan, A. (2017). Avant le musée, la forêt. *Culture & Démocratie*, (44). Repéré à http://www.cultureetdemocratie.be/documents/Productions/Analyses/2017/Analyse_2017_16_Kerlan.pdf
- Massin, M. (2013). *Expérience esthétique et art contemporain*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Schiller, L. V., (1992). *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*. Paris : Aubier (traduction française Robert Leroux).
- Schaeffer, J.-M. (2000). *Adieu à l'esthétique*. Paris : PUF.
- Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.
- Sibony, D. (2005). *Création. Essai sur l'art contemporain*. Paris : Seuil.
- Valéry, P. L'infini esthétique. *Œuvres* (tome II). Paris : Gallimard.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard (traduction française).
- Zask, J. (2003). *Art et démocratie. Les peuples de l'art*. Paris : PUF.